

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/235664959>

La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica

Article · January 2010

CITATIONS

21

READS

1,013

6 authors, including:



[Claudio Rama](#)

Universidad de la Empresa

31 PUBLICATIONS 927 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Lorenzo Garcia-Aretio](#)

National Distance Education University

550 PUBLICATIONS 4,628 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica

Claudio Rama – Jose Pardo
(VirtualEduca) -(INTEVED)

(Editores)

La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica
© José Pardo & Claudio Rama, 2010
Paseo de la Habana 9-11. Madrid
28034. España
Todos los derechos reservados

Diseño de cubierta: Juan Miguel Pardo Trejo creativo@intevd.net
Coordinación y producción: Instituto Tecnológico Virtual de Educación
Corrección: Karen Martínez

Edita: Claudio Rama y José Pardo

Impreso en / Printed in

I.S.B.N:
Depósito legal:

Impreso en:

Índice

Los autores	5
Presentación	9
José Pardo (INTEVED) – José María Antón (VirtualEduca).	
Introducción	11
José Pardo – Claudio Rama (Editores)	
Universidades	15
Brasil	
La educación a distancia en el Brasil	
João Vianney y Patrícia Lupion Torres	
Colombia	45
El difícil tránsito a la virtualidad. La educación superior a distancia en Colombia luego de tres décadas de desarrollo	
Ángel Facundo	
Chile	64
Educación a distancia: experiencia del <i>e-learning</i> en Chile	
Daniel Farcas	
Ecuador	76
La educación virtual en Ecuador	
Juan Carlos Torres, Mary Morocho Quezada y Jaime Germán Guamán	
España	92
La educación superior a distancia en España	
Lorenzo García Aretio y Sandra Varela Pereira	
México	106
ILCE - Educación a distancia, una mirada institucional	
Patricia Ávila	
Panamá	118
La educación virtual en Panamá	
Vielka de Escobar	
Perú	130
Una mirada a la educación a distancia y virtual del Perú	
Henry A. Chero Valdivieso y Rafael Camones Maldonado	
Puerto Rico	152
La educación virtual en Puerto Rico	

Juan Meléndez Alicea

República Dominicana 166

UNICARIBE: un modelo pertinente de educación superior a distancia

Ariadna Aybar

Venezuela 173

La educación virtual en las instituciones de educación superior: una mirada desde la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED)

Irama F. García V., Carmen Rodríguez de Ornés y María de Lourdes Vargas

Uruguay 189

Competencias y educación a distancia: desafíos educativos en América Latina

Claudio Rama

Instituciones 199

Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina

Tomás Miklos y Margarita Arroyo

INTEVED - Arquitectura estratégica para las instituciones de educación a distancia en Iberoamérica 217

José Pardo

Los autores

Arroyo García, Margarita (México).

Licenciada en periodismo y comunicación colectiva (UNAM), y en Administración (Universidad Autónoma Metropolitana - UAM). Maestría en Ciencia Política y Administración. Doctora en Sociedad de la Información y Conocimiento (Universidad Oberta de Catalunya de España). Se ha desempeñado como colaboradora del Nodo Mexicano del Proyecto del Milenio de la Federación Mundial de Asociaciones de las Naciones Unidas, Subdirectora de Estudios Prospectivos y Asesora de la Coordinación de Operaciones y del Programa para el Desarrollo de la Industria del Software en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). areia28@gmail.com

Avila Muñoz, Patricia (México)

Coordinadora General de Investigación y Desarrollo de Modelos Educativos del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Coordina y desarrolla proyectos nacionales e internacionales sobre el uso de medios en la educación (informática y televisión educativa) y de educación a distancia. Investigadora invitada en diversos proyectos en México, España, y Estados Unidos. Se ha especializado en comunicación educativa y uso de medios en la educación. Ha participado en propuestas curriculares dentro y fuera del ILCE. Diseña y elabora materiales de apoyo didáctico y cursos en línea. Docente invitada en Instituciones de Educación Superior en temas relacionados con las TIC y de manera particular en programas a distancia de grado y posgrado. Es coordinadora editorial de la revista *Tecnología y Comunicación Educativa* de 1985 hasta la fecha. Además, forma parte de los consejos editoriales de otras revistas. pavila@ilce.edu.mx

Aybar, Ariadna (República Dominicana)

Licenciada en Derecho. Maestría Internacional en Gestión Universitaria. Doctorante en Educación, Vicerrectora Ejecutiva de la Universidad del Caribe (UNICARIBE) de República Dominicana. protocolo.uni@hotmail.com

Camones Maldonado, Rafael (Perú)

Químico Farmacéutico. Maestría en Farmacia Clínica. Doctorando en Ciencias de la Salud en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Acreditado como tutor virtual por UNAD-Colombia. Jefe de la División de Tecnología Educativa de ULADECH CATÓLICA. radiocama82@hotmail.com

Chero Valdivieso, Henry A. (Perú)

Profesor en Matemáticas e Informática Educativa. Estudios de Posgrado en Investigación y Currículo. Estudio de Posgrado en Ingeniería de Sistemas. Doctorando de UNED de España. Especialista en TIC para educación. Diplomado en Educación a Distancia. Certificado como Director de Curso Virtual por UNAD-Colombia. Creador de la Red Virtual de Docentes de Latinoamérica y del Caribe. Docente y especialista en TIC de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. educatics.asesoria@gmail.com

Escobar, Vielka de

Doctorante en Ciencias de la Educación, Master Scientie en Investigación y Tecnología educativa, Directora Ejecutiva de la Dirección de Cooperación Internacional y Asistencia Técnica de la Universidad de Panamá. profvielkae@yahoo.es

Facundo, Ángel (Colombia)

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia; sociólogo y Ph.D. de la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania). Ha trabajado como docente e investigador en temas de calidad de la educación y desde hace diez años en educación a distancia y virtual. En la actualidad coordina el

proyecto de Doctorado en Gestión de Conocimiento de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. angel.facundo@gmail.com

Farcas, Daniel (Chile)

Rector de la Universidad UNIACC. Administrador Público de la Universidad de Chile, PhD(c) en Liderazgo en Educación Superior de Capella University. Realizó estudios de Posgrado en España, en Administración de Empresas, así como también en Finanzas y Marketing, en los Programas de Especialización en Gestión y Colaboración entre Sectores Público-Privados, en el Institute for Public-Private Partnership, Washington DC. Ha sido director de diversas entidades, entre ellas la División de Organizaciones Sociales (DOS), dependiente del Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile, y el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), dependiente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social de Chile. Ha sido autor de varias publicaciones sobre *e-learning*. Además, ha recibido distintos reconocimientos por su destacada trayectoria en temas de innovación y desarrollo de formación y capacitación por medio de TICs. Es Presidente de la Corporación de Universidades Privadas (CUP).

García Aretio, Lorenzo (España)

Catedrático de Universidad. Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia y Decano de la Facultad de Educación de la UNED. Ha sido Coordinador General de Planes de Estudio y Director del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED. Sus trabajos y dedicación se han centrado fundamentalmente en el campo de la educación a distancia. Ha publicado 45 libros completos, 13 de ellos como autor único, y los otros 32 como coordinador, director, editor o coautor. Ha publicado también más de 80 artículos en revistas y colaboraciones en libros. Ha participado a distintos niveles en 20 proyectos de investigación, internacionales y nacionales. Es Director de dos revistas científicas: Educación XXI y RIED. lgaretio@edu.uned.es

García V., Irama F. (Venezuela)

Profesora de escalafón asociada de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela. Doctora en Educación, Mención Tecnología Instruccional y Educación a Distancia (NOVA, Southeastern University, USA). Magister Scientiarum en Educación, Mención Orientación (UCV). Licenciada en Educación, Mención Orientación (UCV). Jefe de la cátedra Introducción al Estudio de la Odontología. Coordinadora de Educación a Distancia de la Facultad de Odontología. Miembro del Comité Académico del Doctorado y Maestría Individualizado de la Facultad de Odontología y Coordinadora del Programa de Especialización y Maestría en Educación, Mención Orientación en la Facultad de Humanidades y Educación. Presidenta de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED) (2006-2008 y 2008-2010). Vicepresidenta 2010-2012. Ha sido merecedora de condecoraciones entre las cuales se destaca la Orden Andrés Bello en su Tercera Clase. Irama.garcia@gmail.com.

Guamán, Jaime Germán (Ecuador)

Ingeniero. Profesor titular de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Especialista en Gestión Universitaria por la Organización Universitaria Interamericana (OUI). Diplomado en Humanismo y Espiritualidad (UTPL). Experto en Evaluación y Gestión de la Calidad Universitaria (U.SEVILLA). Master en Pedagogía (UTPL). Master en Gestión de Proyectos para el Desarrollo (ESPOL). Ex Rector de la Universidad Técnica Particular de Loja. Ex Director General Académico de la UTPL. Miembro del equipo técnico de la Unidad de Evaluación Institucional (UTPL). Vicepresidente de la Asociación de Universidades del Sur del Ecuador y Norte del Perú (AUSENP).

Meléndez, Juan (Puerto Rico)

Master en Ciencias de la Información (State University of New York at Albany). Doctor en Currículo e Instrucción (Universidad Interamericana de Puerto Rico). Catedrático en el Departamento de Arte, Tecnología e Innovación de la Facultad de Educación en el Recinto de Río Piedras. Coordinador del Centro de Innovaciones Educativas de dicha Facultad y profesor residente de Tecnología y Educación del Recinto con el Centro para la Excelencia Académica. Presidente electo de la Asociación Puertorriqueña de Aprendizaje a Distancia (APAD). Miembro de la Junta de Directores de la Sociedad Puertorriqueña de Evaluadores (SPE). Es editor del blog CARTAE y editor técnico de la revista profesional *Tecne*. juan.melendez16@upr.edu

Miklos, Tomás (México)

Doctorado en Ciencias, (Universidad de París, Sorbona). Estudios de Psicología, Análisis Transaccional, Administración y Maestría en Psicoanálisis (INP y CIEP). Ingeniero Químico (UNAM). Diplomado en Política Internacional y Análisis Político (UIA). Diplomado en Ingeniería Financiera (CEE). Diplomado en Modelo de Procesos de Software (ITAM). Investigador Titular por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Fue Director General del Centro Regional de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe (CREFAL). Coordinador Sectorial de Evaluación Educativa y Asesor en planeación estratégica, educación y tecnología educativa en la Secretaría de Educación Pública. Coordinador de Operaciones del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); Actualmente es Director General del Instituto Nacional de Asesoría Especializada, S.C. tomiklos@yahoo.com.mx

Morocho Quezada, Mary Elizabeth (Ecuador)

Economista. Profesora titular de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Diplomado en Fundamentos de la Educación a Distancia (UTPL). Especialista en Planificación Curricular y Organización de la Educación a Distancia (UTPL). Experto en Evaluación y Gestión de la Calidad Universitaria (U: SEVILLA). Subdirectora del Instituto Latinoamericano para la Calidad en Educación a Distancia (CALED). Coordinadora de la Unidad de Evaluación Institucional y ejecutora de proyectos de autoevaluación. memorocho@utpl.edu.ec

Pardo José (Venezuela)

Oficial retirado de la Armada de Venezuela con una sólida formación en Gerencia y Tecnología. Doctor en Ciencias Sociales. Dirige el Instituto Tecnológico Virtual de Educación (INTEVED), que ha contribuido al fortalecimiento de la educación virtual en 8 Universidades que juntas suman más de 300.000 estudiantes. Presidente del Centro de Estudios Postdoctorales Doctor Humberto Fernández Morán (CEP), donde se gerencian 14 líneas de investigación en las que participan 73 doctores investigadores, 51 de ellos Postdoctores. Asesor de empresas, instituciones y organizaciones. Ha recibido numerosos reconocimientos y condecoraciones. Es Doctor en Filosofía en Educación Iberoamericana (Ph.D.) y Doctor Honoris Causa en Educación Virtual de la Universidad Yacambú, donde fue Rector y Vicerrector. pardo@inteved.net

Rama, Claudio (Uruguay)

Economista (UCV). Posgraduado en Derechos de Autor (UBA). Posgraduado en Propiedad Industrial (UBA). Especialista en Marketing (UCUDAL). Especialista en Informática Educativa (UNA). Master en Gerencia Educativa (UJMV). Doctor en Educación (UNESR). Doctor en Derecho (UBA). Posdoctorado en Educación (UNESR). Doctor Honoris Causa (UNMSM -Perú). Fue Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (IESALC). En Uruguay fue Director del Sistema Nacional de Televisión (Canal5). Vicepresidente del Servicio Oficial de Radiodifusión, Televisión y Espectáculos (SODRE). Director del Instituto Nacional del Libro. Ha sido profesor en varios países de la región. Actualmente es Profesor investigador del Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de la Empresa - Uruguay). Miembro activo Nivel I del Sistema Nacional de

Investigación y Director del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina de VirtualEduca. claudiorama@gmail.com

Rodríguez de Ornés, Carmen

Doctora en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia (Nova Southeastern University). *Master of Sciences* (Boston University). Especialidad en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Universidad Politécnica de Cataluña). Licenciada en Nutrición y Dietética (Universidad Central de Venezuela). Coordinadora del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV) del Vicerrectorado Académico. Tesorera Electa de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (periodo 2010-2012 y 2008-2010). Coordinadora de la División de Tecnologías de la Información y la Comunicación de SADPRO-UCV, (julio 2006-2008). Coordinadora de la Oficina de Educación para Ciencias de la Salud. Decanato Facultad de Medicina (Marzo 2005-Julio 2006). Coordinadora de la Comisión de Extensión. Decanato Facultad de Medicina (diciembre 2002-2004). Fundadora y coordinadora de la Unidad Estratégica de Tecnología y Educación a Distancia (UNETE) de la Oficina de Educación para Ciencias de la Salud, de la Facultad de Medicina. Coordinadora de la Comisión de Currículo de la Escuela de Nutrición y Dietética, Facultad de Medicina. Universidad Central de Venezuela. Jefe de la Cátedra Nutrición Humana de la Escuela de Nutrición y Dietética, Facultad de Medicina. Universidad Central de Venezuela, por decisión del Consejo de la Facultad de Medicina (septiembre 1999-2001). c_ornes@yahoo.com

Torres, Patrícia Lupion (Brasil)

Graduada en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de Paraná (1981). Maestría en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Paraná (1994) y Doctorado en Ingeniería de Producción por la Universidad Federal de Santa Catarina (2002). Es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Paraná. Profesora de la maestría y Doctorado en Educación de la PUCPR. Directora de Educación a Distancia de la Pro Rectoría Comunitaria y de Extensión de la PUCPR (2006 - 2009). Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en Tecnología Educativa, actuando principalmente en los siguientes temas: tecnologías educativas, Educación a distancia, formación de profesores, aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales, Educación superior y temas transversales. ptorres@terra.con.br

Torres, Juan Carlos (Ecuador)

Ingeniero en Informática (Universidad Técnica Particular de Loja). Profesor titular de la UTPL. Master en Sociedad de la Información y el Conocimiento (Universitat Oberta de Catalunya). Director de la Unidad de Virtualización de la UTPL. Su línea de Investigación es la Sociedad a la Información y el Conocimiento en la universidad ecuatoriana.

Varela Pereira, Sandra (España)

Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

Vargas de Marín, María de Lourdes (Venezuela)

Licenciada en Educación, con estudios de Posgrado en Educación. Ciencias de la Conducta, y Tecnólogo Educativo. Números cursos en: Tecnología Educativa, Tecnología de la Información y Comunicación, Educación a Distancia. Elaboración de proyectos. Gestión. Evaluación de la Gestión, Medición de procesos gerenciales, Consultoría de procesos y Gestión de entornos de aprendizaje virtual. Directora de Formación de Talento Humano del CONICIT. Consultora educativa. Profesora de la Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación. Coordinadora del Programa Fomento de la Educación Universitaria (ProFe) de la OPSU.

Vianney Valle dos Santos, João (Brasil)

Director de la Unisul Virtual – campus de Educación a distancia de la Universidad del Sur de Santa Catarina (UNISUL), (junio 2001-agosto de 2009). Miembro de comisiones verificadoras y asesoras de Educación a distancia de la Secretaría de Enseñanza Superior del MEC (SESU), y del Consejo Estadual de Educación de Santa Catarina (1997 - 2006). Coordinador del Laboratorio de Enseñanza a Distancia (LED) de la UFSC (junio 1995 - diciembre de 1999). Ex-coordinador para la región de Brasil de la Red Interamericana de Formación en Educación a Distancia y Telemática (RIFET), de la Organización Universitaria Interamericana (OUI). Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC - 2006). Maestría en Sociología Política (UFSC - 1995). Especialista en Psicología de la Comunicación (UFSC - 1992). Graduado en Psicología por el Centro de Enseñanza Unificada de Brasilia (CEUB - 1982). Periodista y actor, conforme procesos DRT/DF 4797/83 y DRT/DF. vianney@unisul.br

Presentación

José María Antón
Secretario General de Virtual Educa
José Pardo
Presidente del INTEVED

Iberoamérica requiere del análisis y el seguimiento continuo de las dinámicas de la educación superior. Este libro promovido por el Instituto Tecnológico Virtual de Educación (Venezuela y España) y el Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa, titulado “La Educación Virtual en las Instituciones de Educación Superior: Miradas diversas desde Iberoamérica”, se inclina a continuar con la construcción de espacios de reflexión sobre estos procesos sociales.

Virtual Educa es una iniciativa iberoamericana para la realización de proyectos innovadores en los ámbitos de la educación, la capacitación profesional y la formación permanente. Se constituye como un espacio de convergencia de experiencias y para la realización de proyectos vinculados a la Sociedad de la Información. En 2004, la XIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno aprobó la adscripción de Virtual Educa a la Cumbre, como “iniciativa que ejemplifica la relevancia de fortalecer la educación a distancia y la utilización de las nuevas tecnologías de comunicación e información en nuestra región”. Virtual Educa promueve la reflexión sobre la situación, perspectivas y necesidades de la educación, la capacitación y la formación en Iberoamérica, así como sobre la utilización de la innovación y de las TIC’s en tales ámbitos como mecanismos impulsores del desarrollo social sostenible.

El programa de actividades de Virtual Educa consiste en cinco líneas de trabajo, que responden a las prioridades educativas regionales, con el objetivo de conseguir la óptima utilización de los recursos y propiciar sinergias y complementariedad con otros esfuerzos y esquemas de cooperación y desarrollo educativo. Cada línea de trabajo tiene su propia dinámica y una red de organizaciones asociadas. Su ejecución se lleva a cabo de acuerdo a las condiciones, posibilidades reales y decisiones que sobre la materia adopten las autoridades iberoamericanas.

Adicionalmente, en este marco Virtual Educa creó en 2006 - en colaboración con diversas instituciones educativas de la región - el Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe, que dirige el Dr. Claudio Rama, como instrumento transversal, con la finalidad de conocer y difundir la realidad de la educación virtual. El Observatorio es meramente una atalaya, desde la cual se observa la evolución de la educación virtual a nivel universitario y se lo concibe como un mecanismo colectivo y colaborativo de monitoreo (para medir las) de tendencias detectables en toda América Latina y el Caribe a nivel de los países. Es este un proyecto abierto en todo el sentido de la palabra, para que los colectivos académicos de la región promuevan espacios, hipótesis, diagnósticos e intercambios al interior de todas las redes, en el marco de construir un seguimiento integrado de los procesos de virtualización de la Educación Superior, cuyos datos y análisis sean utilizados por las diversas instituciones de la región.

El monitorio se espera llevar a cabo a través de recolección de información y la observación de tendencias por diversos grupos de académicos e instituciones de la región y la periódica realización de estudios y publicaciones que se presentan en los diversos

congresos que promueve Virtual Educa como espacio de reflexión e intercambio académico. El objetivo del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe es capturar, organizar, transferir, compartir y generar informaciones en forma abierta y colaborativa, con miras a optimizar el conocimiento y el desarrollo de la educación virtual. Busca conocer las tendencias de los procesos de virtualización de las Universidades, intentando determinar sus características, las modalidades de la virtualización, los criterios de los marcos legales y los tipos de herramientas utilizadas, permitiendo conocer las formas y los modelos que esta asumiendo la dinámica expansión de la educación no presencial en la región.

Para el Instituto Tecnológico Virtual de Educación es un honor acompañar a Virtual Educa y al Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe en esta aventura. INTEVED se dedica a apoyar instituciones de educación superior para la concepción, creación, implantación, desarrollo y consolidación exitosa de programas de educación a distancia, considerando las variables culturales, políticas, normativas, de poder, académicas y tecnológicas; normalmente en ese orden, que los obstaculizan. Entendemos que cada organización es un complejo entramado social con características únicas, que debe apoyarse en la revisión permanente de las mejores prácticas para construir propuestas de adaptadas a su realidad.

En síntesis, INTEVED devela la arquitectura estratégica que utiliza cada universidad de Iberoamérica para la gerencia de sus programas de educación a distancia, con el propósito de aquilatar nuevas experiencias y ponerlas al servicio de las cada día más numerosas instituciones que se incorporan a este quehacer, hoy indetenible. Desde su creación en 1.999, INTEVED ha apoyado los procesos de educación mediada por tecnología en 8 instituciones de educación superior que juntas suman más de 300.000 estudiantes. INTEVED participa directamente en el proceso de formación de estudiantes en programas a distancia con evaluaciones, defensas de trabajos de investigación o algunas actividades presenciales de Postdoctorado (52), Doctorado (415), Maestrías y Especializaciones (2.800), Licenciaturas (560) y programas de todos los niveles con alguna actividad a distancia (+15.000). Más de 18.000 estudiantes.

En tal sentido, agradecemos y felicitamos tanto a las instituciones participantes como a los diversos articulistas que han colaborado en la realización del proyecto, realizando una aportación esencial sobre los enfoques, el análisis de los marcos normativos en sus respectivos países y el presente y el futuro de la Educación superior a distancia en Iberoamérica.

Introducción

Los resultados que presenta la obra "La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica" son sorprendentes y halagadores.

Esta idea surge de una conversación del Doctor José María Antón, Secretario General de Virtual Educa con el Doctor José Luis Pardo Díaz, Presidente del Instituto Tecnológico Virtual de Educación y el prolífico Doctor Claudio Rama, Director del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe; en el marco de la décima edición de Virtual Educa, que congregó en los impecables espacios de la Universidad Católica de Argentina en Puerto Madero, Buenos Aires del 8 al 12 de noviembre de 2009, a más de 1.000 iberoamericanos integrantes de organismos internacionales como la UNESCO, decenas de Universidades, organizaciones educativas regionales y nacionales, empresas, instituciones sin fines de lucro y un largo etcétera, en intensas jornadas para discutir un tema de interés común: La educación superior a distancia.

Las discusiones preliminares, todas en línea, le fueron dando forma al proyecto: Presentar miradas diversas del pasado, presente y futuro de la educación superior a distancia en Iberoamérica. Son gratificantes los logros alcanzados.

La obra recoge la visión del estado del arte de la educación superior a distancia de destacados investigadores de conspicuas instituciones de 12 países (Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, España, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). En sus análisis, además de la realidad en esta área de los países de los co-autores, se muestra información sobre Argentina, Bolivia, Costa Rica, Honduras y Dominica.

João Vianney y Patricia Lupión Torres analizan críticamente la educación a distancia en Brasil, que atendía para finales del 2008 a 727.000 estudiantes, el 12,5% de los estudiantes de Licenciaturas o equivalentes. A pesar de las evaluaciones positivas del rendimiento de los estudiantes en modalidad a distancia, en comparación con estudiantes presenciales, la sociedad brasileña es crítica frente al *eLearning*. Los autores analizan el crecimiento, los orígenes, los modelos, la cronología, la integración con la enseñanza presencial, los resultados sociales y la calidad de la educación a distancia en Brasil. Presentan un diagnóstico del cumplimiento de las expectativas de la implantación de los estudios a distancia.

Ángel Facundo nos relata el difícil tránsito a la virtualidad en Colombia. Sintetiza la realidad del sistema de educación superior colombiano, el difícil surgimiento y desarrollo de la educación a distancia y la promisorio situación actual, donde destaca las 110 instituciones de educación superior conectadas a la red RENATA. Describe la normativa existente para la educación universitaria a distancia y virtual, los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación a distancia y las estadísticas sobre la educación virtual en Colombia.

Daniel Farcas presenta elementos concordantes del concepto educación a distancia. Describe el sistema universitario chileno con sus 176 instituciones y 876.243 estudiantes. Describe la educación a distancia en Chile, su marco normativo y el caso de la Universidad de las Ciencias, las Artes y la Comunicación (UNIACC), como un ejemplo emblemático del *e-learning* en ese país. Evalúa potencialidades y desafíos de la utilización del *e-learning* en Chile

Juan Carlos Torres, Mary Morocho Quezada y Jaime Germán Guamán caracterizan el sistema universitario ecuatoriano, la distribución de la naturaleza jurídica de las universidades y la oferta académica actual con componentes virtuales. Detallan los programas, las áreas, los recursos humanos y tecnológicos, las limitaciones, el contexto y el proceso de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior a distancia o virtual en Ecuador.

Lorenzo Díaz Aretio y Sandra Varela describen el sistema universitario español y la tipología de las instituciones y programas de educación a distancia. Detallan algunos casos relevantes de instituciones o programas de educación superior a distancia entre los que destacan la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Describen la evaluación y acreditación de las instituciones y los factores que impulsan o restringen la educación a distancia en España.

Patricia Avila Muñoz presenta el desarrollo histórico del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Acorde a una visión adaptada a su realidad operativa y contextual, explicita “el largo pero fructífero camino que la educación a distancia en el ILCE ha tenido” a partir de la operatividad de sus programas de posgrado, las tecnologías y los principios de la comunicación educativa. Muestra la transición a un modelo pedagógico integrador que utiliza la convergencia de medios para desplegar las estrategias didácticas más pertinentes para conseguir la construcción del conocimiento.

Vielka Escobar caracteriza el sistema universitario y estado actual de la educación a distancia en Panamá, país donde la matrícula estudiantil en ese sector se incrementó en 67,4% de 1980 a 2005. Analiza dos casos distintivos: la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA) y Universidad Abierta y a Distancia de Panamá (UNADP). Reseña las orientaciones generales de la política pública, los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones, los proveedores internacionales, los factores, que impulsan o restringen y las tendencias en la educación a distancia panameña.

Henry Chero y Rafael Camones caracterización el sistema universitario y el subsistema de la educación a distancia en Perú. Describen los casos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (ULADECH CATÓLICA). Describen el marco normativo y de regulación de la educación superior a distancia, los procesos de evaluación y acreditación, los factores que impulsan y detienen y las tendencias de la educación a distancia en el Perú.

Juan Meléndez caracteriza el sistema universitario de Puerto Rico y, a su interior, del subsistema de la educación a distancia en términos de instituciones, matrícula y políticas. Describe la tipología de las instituciones, programas de educación y característica de los distintos modelos educativos a distancia. Analiza los casos de la educación a distancia ofertada por la Universidad de Puerto Rico, el Nacional University College y la Universidad Internacional Ana G. Méndez, contrastando aciertos y desaciertos en un país con 38% de su población con acceso a Internet (50% estimado en el 2015). Describe el marco normativo, la política pública, la evaluación y acreditación, los proveedores internacionales, los frenos e impulsos y las tendencias de la educación a distancia en Puerto Rico. Presenta propuestas gerenciales para la implantación de la educación a distancia en Iberoamérica.

Ariadna Aybar presenta el sistema de educación a distancia en República Dominicana integrado por 46 centros. De ellos 5 universidades se dedican de manera exclusiva y con características particulares a impartir bajo la modalidad de educación abierta, semipresencial o a distancia y para el año 2005 atendían el 6,26 % de los 322.311

estudiantes de educación superior. Describe el modelo educativo (MEDUC) de la Universidad del Caribe (UNICARIBE).

Irama García, Carmen Rodríguez y María Vargas presentan una caracterización el sistema universitario venezolano, la tipología de las instituciones y programas de educación a distancia, algunas características de los modelos educativos a distancia, esbozan el marco normativo de la educación superior y las fuerzas impulsores y restrictores de la educación a distancia en Venezuela. Analizan dos casos distintivos de instituciones o programas de educación a distancia: la UCV (oficial) y la URBE (privada)

Claudio Rama, investigador de la educación superior en América Latina, desde la Universidad de la Empresa en Uruguay nos presenta como la economía digital ha impulsado la modalidad virtual de los aprendizajes y la demanda de competencias informáticas. Reflexiona sobre la educación a distancia como expresión de un nuevo modelo económico o un nuevo paradigma educativo (¿o ambas?) y resume como ha sido la expansión de la educación a distancia en América Latina.

Tomás Miklos y Margarita Arroyo realizaron un ejercicio prospectivo (25 años) sobre el futuro de la educación a distancia y del “e-learning” en América Latina. Se consideraron 8 variables endógenas y 16 exógenas. El análisis presenta los escenarios lógico tendencial, catastrófico, utópico y futurible. Proponen una agenda de políticas educativas.

José Pardo traza la senda hacia una arquitectura estratégica para las instituciones de educación a distancia en Iberoamérica. Acentúa la importancia de entender a cada institución como única y la necesaria poética de la persuasión que deben emplear quienes emprenden este camino de liderar un proceso de cambio en las siempre complejas instituciones de educación superior. Enfatiza que la visión simplista con la que generalmente se adopta esta modalidad está muy alejada de la realidad.

Sirva el magno evento que estamos seguros será la undécima edición de VirtualEduca en las instalaciones de la Universidad del Caribe en Santo Domingo, República Dominicana, para invitar a los interesados en impulsar la educación a distancia a colaborar con nosotros para presentar la segunda edición de esta obra en la que ya comenzamos a trabajar.

Doctor Claudio Rama
Director
Observatorio de la Educación Virtual en
América Latina y el Caribe

Doctor José Luis Pardo Díaz
Presidente
Instituto Tecnológico Virtual de Educación
INTEVED

La educación a distancia en Brasil:

João Vianney
Universidad del Sur de Santa Catarina
Patrícia Lupion Torres
Pontificia Universidad Católica de Paraná.
Brasil

Introducción

Se constata en la historia reciente de la educación brasileña que la gran mayoría de las Instituciones de enseñanza superior, hasta el final del Siglo XX, no actuaban en la modalidad a distancia. Se encuentran en 1904, los primeros relatos de cursos a distancia de preparación profesional en las áreas técnicas. Este modelo se consagra con la creación del Instituto Monitor (1939), del Instituto Universal Brasileiro (1941) y otras organizaciones similares.

En las décadas de 1970 a 1980, fundaciones privadas y organizaciones no gubernamentales comenzaron a ofrecer cursos a distancia en el modelo de teleeducación, con clases vía satélite complementadas por kits de materiales impresos. A mediados de los años 90, se inicia el movimiento de las IES brasileñas para la actuación en EAD. Y sólo en 1996 es publicada la primera legislación específica para educación a distancia en la enseñanza superior.

Los resultados alcanzados durante la implantación de la educación a distancia en la enseñanza superior en el Brasil, desde 1994 hasta 2004, representan la culminación de un siglo de aprendizaje a distancia (EAD) en el país.

A finales de 2008 los cursos de graduación a distancia atendían a 727 mil alumnos, representando 12,5% del total de las 5.808.017 matrículas en cursos de graduación en el País.

En los exámenes nacionales de desempeño de estudiantes de la enseñanza superior realizados en 2005 y 2006 los alumnos que ingresaron en los cursos de graduación a distancia obtuvieron notas más altas que los alumnos de los cursos presenciales en 9 de 13 áreas evaluadas. En el examen aplicado a los alumnos concluyentes de los mismos cursos la ventaja de los matriculados en cursos a distancia fue registrada en 7 de las 13 áreas evaluadas.

Sin embargo, existe todavía aún en la sociedad brasileña una controversia en relación con la EAD, que se manifiesta en organismos que reglamentan la actividad profesional como la Orden de los Abogados del Brasil, en consejos de clase, en consejos estatales de educación, y hasta en el propio Gobierno Federal. Tales controversias, nos llevaron a hacer la siguiente pregunta: *¿Va bien o va mal la educación a distancia en la enseñanza superior brasileña?*

Esa fue entonces la pregunta inicial que nos motivó a escribir este artículo¹. Para intentar responder a ese interrogante fue necesario consolidar un conjunto de informaciones históricas, cuantitativas y analíticas acerca de la evolución de la modalidad en la oferta regular de cursos superiores a distancia en el País, desde 1995 y hasta el inicio de 2010. El artículo contempla el análisis de resultados de investigaciones que mostraron el desempeño

¹ Este artículo hace parte de la serie de estudios sobre la implantación de la educación a distancia en la enseñanza superior brasileña, iniciada en 2003, cuando fue realizada la publicación del libro "La Universidad Virtual en el Brasil", por las editoras UNESCO/Iesalc/Unisul.

superior de los alumnos de cursos a distancia cuando fueron comparados con alumnos de cursos presenciales equivalentes, con la reducción de costos y de precios de mensualidades para cursos a distancia, cambios ocurridos en la legislación brasileña relativa a la educación a distancia (EaD), y una breve cronología de la modalidad.

El crecimiento de la EAD en la enseñanza superior brasileña

El primer curso de graduación de educación a distancia ofrecido en Brasil fue implantado en 1995.

En el corto período desde la publicación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional² en 1996, hasta el censo de la Enseñanza Superior de 2008 realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira – INEP, se tiene un significativo crecimiento de matrículas en la enseñanza universitaria en la modalidad a distancia y un aumento en el número de instituciones acreditadas por el MEC para la oferta de cursos a distancia.

Los 727.961 alumnos matriculados apenas en cursos de graduación a distancia representaban en 2008 una participación de 12,5% de la EaD sobre el total de las matrículas de alumnos en cursos de graduación en el País³. Fue un crecimiento exponencial, como demuestra la tabla siguiente.

Tabla 1 - Crecimiento de las matrículas en cursos de graduación a distancia					
Año	Cursos EaD	Alumnos EaD	Alumno presencial	Total de la graduación	Participación de la EaD en el total de
1995	01	352	1.759.351	1.759.703	0,02%
2000	10	1.682	2.692.563	2.694.245	0,06%
2001	16	5.359	3.025.395	3.030.754	0,17%
2002	46	40.714	3.479.913	3.520.627	1,15%
2003	52	49.911	3.887.022	3.936.933	1,26%
2004	107	59.611	4.163.733	4.223.344	1,41%
2005	189	114.642	4.453.156	4.567.798	2,57%
2006	349	207.206	4.676.646	4.883.852	4,24%
2007	408	369.766	4.880.381	5.250.147	7,04%
2008	647	727.961	5.080.056	5.808.017	12,53%

El crecimiento de matrículas en la enseñanza universitaria por la EaD, en especial desde 2003, puede ser visto también en el aumento del número de instituciones que obtuvieron del Ministerio de Educación la acreditación para la oferta de cursos superiores a distancia. En el año 2000, apenas 70 instituciones estaban acreditadas. Pero, desde 2001 al 2004, el número de acreditados a cada año fue de 10, 25, 38 y de 47 instituciones, respectivamente. El crecimiento de matrículas está relacionado, por tanto, con el aumento del número de universidades, centros universitarios y facultades habilitadas a actuar por la EaD como muestra la tabla a seguir:

² El marco que reglamenta la Educación a Distancia en la enseñanza superior brasileña se funda en 1996, con la publicación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB) que reconoce la EAD como modalidad válida y equivalente para todos los niveles de enseñanza.

³ Datos retirados de la investigación presentada por el profesor Dilvo Ristoff, en el año de 2007.

Tabla 2 - Serie histórica: número de instituciones de EAD para cursos de graduación						
		Pública			Privada	
Año	Total	Federal	Estatad	Municipal	Particular	Comunitarias Confesionales Filantrópicas
2000	7	3	4			
2001	10	5	5			
2002	25	9	7		7	2
2003	38	14	8		13	3
2004	47	13	10	1	16	7
2005	73	15	10	2	26	20
2006	77	22	10	1	26	18
2007	97	34	13	1	30	19

Fuente: Censo de la Educación Superior, MEC, Inep y Directoria de Estadísticas y Evaluación de la Educación Superior

Los modelos de EaD desarrollados en Brasil

Desde 1995 a 2010, Brasil registró la consolidación de cinco vertientes que las instituciones de enseñanza superior (IES) desarrollaron como modelos de referencia en la EaD. Independiente de las diferentes concepciones acerca de la modalidad, todos los modelos se organizaron para atender a los presupuestos universales de la educación a distancia, que son los de constituirse en un hecho contemporáneo donde se puede enseñar a un número mayor de personas, con mayor alcance y de manera más económica que en la educación presencial, ya que tiene como características básicas el uso de medios técnicos para llevar a los alumnos los contenidos curriculares, actividades, ejercicios y equipos de experimentación para el aprendizaje y también propiciar el contacto de los estudiantes con la institución ofertante, profesores y técnicos, prescindiendo de la presencia de los alumnos en los mismos tiempo y espacio que los de los profesores.

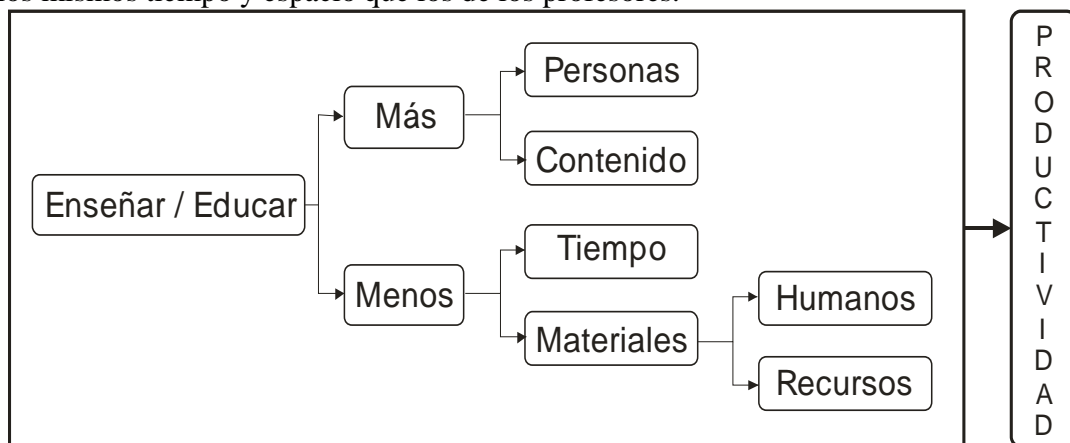


Figura 1: Diagrama creado por la profesora Nelly Maia.

Significa en esencia, utilizar innovación en teorías de aprendizaje y tecnologías de comunicación para obtener ganancias de productividad. La esencia de lo que se hacía con la

enseñanza por correspondencia, con el envío de materiales didácticos y evaluaciones por el correo, está preservada en la educación a distancia vía radio, televisión y recientemente con el uso de Internet y otras tecnologías de la comunicación digital.

La perspectiva que permanece es la de utilizarse el proceso de la EaD para alcanzar resultados sociales de diseminación o de alcance de la educación, que de otra forma no serían posibles para la educación presencial. Como muestra el diagrama, creado por la profesora Nelly Maia, educación a distancia propicia enseñar. Educar más gente, con más contenido y con menos tiempo y uso de recursos materiales y humanos que en la educación tradicional. Genera mayor productividad.

LED-UFSC: El origen de la universidad virtual en el Brasil

La enseñanza superior pública de los modelos originados en la mitad de la década de los noventa, marcó tendencias distintas para sistemas de oferta de contenidos y de apoyo a los alumnos a distancia. En la ciudad de Florianópolis, en la Universidad Federal de Santa Catarina, surgió en 1995 el Laboratorio de Enseñanza a Distancia (LED-UFSC), orientado para el uso intensivo de tecnologías de la comunicación digital en la educación a distancia. El LED-UFSC desarrolló los primeros usos efectivos de Internet, videoconferencia y teleconferencia vía satélite para ofrecer cursos de especialización, de maestría y de educación continuada por educación a distancia en una universidad pública.

En paralelo, en los años de 1995 a 2000, la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP) – antigua Escuela Paulista de Medicina y la Universidad Anhembi Morumbi – institución particular; y la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), con el **Proyecto Virtus** desarrollaron propuestas propias de apropiación y uso de comunicación digital para ofrecer cursos de posgrado a distancia y crear asignaturas a distancia ofrecidas por Internet para alumnos de sus cursos presenciales.

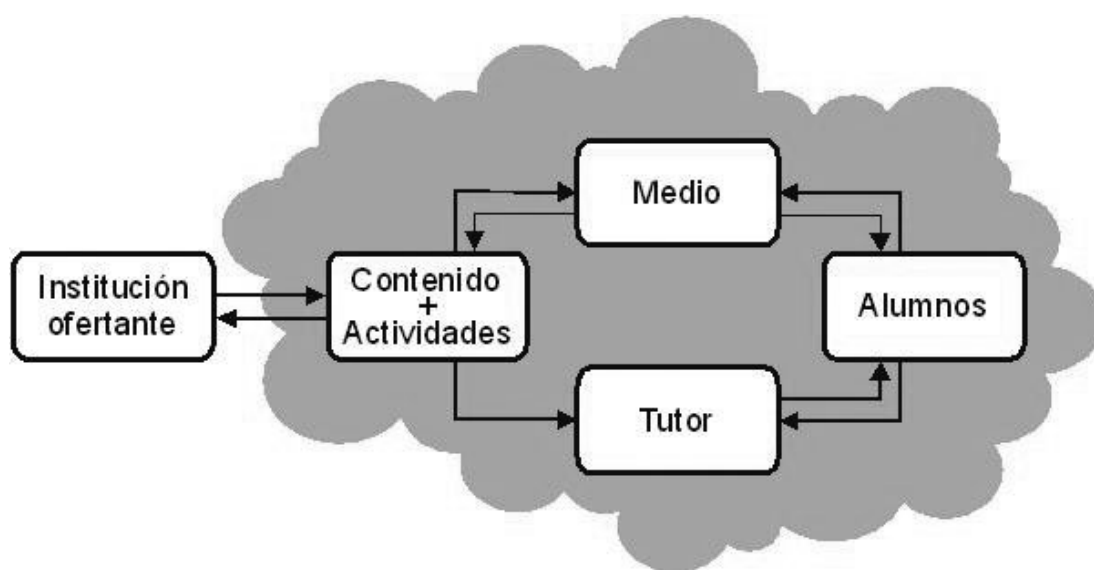
En Río de Janeiro, en la Pontificia Universidad Católica (PUC-RJ) un grupo de investigadores desarrolló el ambiente virtual **AulaNet**; en Curitiba, investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUC-PR) crearon la herramienta **Eureka**, con la misma finalidad de soporte al aprendizaje a distancia⁴. También en Río de Janeiro la Facultad Carioca Univir creó una herramienta semejante a la del **Proyecto Univir**. En la PUC-PR la herramienta **Eureka** posibilitó el soporte técnico para la implantación del Proyecto Metodologías de Aprendizaje vía Tecnologías de Información y Comunicación Educativas – **MATICE**, que pretendía implantar asignaturas a distancia. En la Universidad Estatal de Campinas – UNICAMP, donde fue desarrollado el ambiente virtual de aprendizaje **TeEduc**, otros grupos de profesores desarrollaron una investigación acerca del uso efectivo de estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la misma ciudad, en la Pontificia Universidad Católica de Campinas, otro grupo de investigadores desarrolló la metodología **EDMC** – Educación a Distancia Mediada por Computador y que fue aplicada en asignaturas de maestría en informática.

Entre esos actores, la UFSC, la UNIFESP, la UFPE y la Universidad Anhembi Morumbi ofrecieron los primeros cursos superiores por Internet y lanzaron las semillas de los modelos de Universidad Virtual que se implantaron en Brasil, aportando – antes de las

⁴ Las herramientas creadas por el LED-UFSC, por la PUC-RJ, por la PUC-PR y por la UNICAMP fueron los primeros ambientes virtuales de aprendizaje completamente desarrollados en el país. En las universidades públicas, principalmente a partir del año 2000, las propuestas de desarrollo de herramientas propias o de uso de TeEduc fueron gradualmente substituidas por el uso de la herramienta Moodle, de código abierto.

demás instituciones – el uso estratégico de los recursos de Internet para el relacionamiento de los alumnos con los profesores tutores en cursos de posgrado a distancia⁵. En los modelos desarrollados por estas instituciones y en las investigaciones conducidas por la UNICAMP, estaban presentes no sólo los contenidos *online* y el relacionamiento de tutoría a distancia, sino principalmente, la posibilidad de acceso de alumnos y profesores a las potencialidades del entonces llamado “ciberespacio”, como bibliotecas digitales, grupos de discusión, conferencias *online*, herramientas de colaboración al estilo *wiki* y otras posibilidades que posteriormente vendrían a ser parte del fenómeno denominado de “nubes”, como ilustra la figura a seguir⁶.

Figura 2



En este mismo modelo de Universidad virtual se destacaron en el comienzo de los años 2000 la Fundación Getulio Vargas, con los programas **GV Net** y **FGV Online**; la facultad Asociación Internacional de Educación Continuada (AIEC) de Brasilia, que creó el primer curso de graduación *online* de Brasil en 2001, alcanzando puntaje de evaluación siempre en lo alto de la de la pirámide en los ciclos de exámenes de Prueba y del ENADE para el curso de administración; la Universidad del Sur de Santa Catarina (UNISUL), con el **Proyecto UnisulVirtual**; y las Universidades Confesionales Católicas de Brasilia, la PUCMG, PUCPR, y el Centro Universitario Claretiano, en el interior de São Paulo.

UFMT: Origen del modelo de la Universidad Abierta del Brasil (UAB)

⁵ El primer curso de posgrado a distancia por la Internet en Brasil, con uso de un ambiente virtual de aprendizaje fue Gestión de Instituciones de Enseñanza Técnica, ofrecido por la UFSC para el Departamento Nacional del Servicio Nacional de Aprendizaje, con los recursos creados por el LED, de 1996 a 1999.

⁶ Adaptación del diagrama clásico de la EaD presentado por Nely Maia, donde fueron inseridas la Institución Ofertante y la nube difusa de la internet y de sus posibilidades para todos los procesos y actores envueltos en la EaD.

Otro modelo fundamental para la educación a distancia en las universidades públicas surgió en la Universidad Federal de Mato Grosso, también en 1995. Dadas las condiciones de poco acceso a las tecnologías de comunicación digital en el interior de aquel Estado, la UFMT desarrolló un modelo de educación a distancia que utilizaba centros de apoyo presencial para dar soporte a los alumnos en determinadas ciudades, con bibliotecas y salas de estudio y encuentros periódicos entre profesores-tutores y los alumnos matriculados en la licenciatura en Educación Básica. El programa de la UFMT, liderado por el Instituto de Educación de la Universidad, creó la primera colección brasileña de materiales didácticos impresos con sistematización para la educación a distancia en la enseñanza superior, denominados Cuadernos de Aprendizaje. El Proyecto de la UFMT fue concebido en 1991/1992 y contó con el apoyo de la Tèle-Université de Canadá, para la cualificación de los profesores que vinieron a componer el núcleo de educación a distancia en el Instituto de Educación, que tuvo la responsabilidad de lanzar el curso en 1994.

Con la intensificación económica y la diseminación de las tecnologías de comunicación en aquel estado, a partir del año de 2000 la UFMT incorporó progresivamente el uso de Internet para la oferta de contenidos y de tutoría remota a los alumnos, y de DVD para anexar videoclases, demostraciones y otros recursos de multimedia de apoyo. El modelo, que nacía dentro de un concepto que aliaba educación a distancia y semipresencial, incorporaba gradualmente los recursos de la comunicación digital en la producción y difusión de contenidos, así como también en la relación de los alumnos con la institución y con los profesores tutores.

El modelo original implantado por la UFMT en 1995, el modelo desarrollado en 2000 y 2001 en Minas Gerais por el **Proyecto Veredas**, en una asociación entre la Universidad Federal de Minas Gerais, el gobierno del Estado e instituciones de enseñanza superior del interior del Estado, para ofrecer un curso de licenciatura a distancia en pedagogía, destinando a formar profesores legos en ejercicio de la docencia en la Educación Fundamental, y las estrategias de uso de las tecnologías digitales desarrolladas por el LED-UFSC, proporcionaron los elementos estructurales que el Gobierno del Estado de Rio de Janeiro utilizó en 2001 para crear el Centro de Educación Superior a Distancia (Consorcio CEDERJ).

Ese proyecto estableció una red de cooperación entre universidades federales y estatales en el Estado de Río de Janeiro para la oferta de cursos de graduación a distancia, con el objetivo de formar profesores en municipios del interior de aquella unidad de la federación. El CEDERJ inició las operaciones con un examen de admisión en diciembre de 2001, con una propuesta de interiorización universitaria que combinó la educación a distancia con la creación de polos regionales de apoyo presencial – unidades de apoyo para acceso de los alumnos a laboratorios, bibliotecas y salas de clase, para realización de tutoría presencial en alianza con alcaldías municipales.

El tercer modelo de educación a distancia originado en las universidades públicas surgió en 1989, en la Universidad Federal de Lavras, con la oferta de cursos de posgrado a distancia – mucho antes del advenimiento de la Internet en Brasil. Los alumnos tenían actividades iniciales en modo presencial en el campus de la UFLA, retornaban para sus ciudades con materiales didácticos de autoestudio impresos, y posteriormente retornaban a la institución en épocas determinadas para cerrar los ciclos de estudio con los profesores y realizar actividades prácticas y de evaluación. Los primeros cursos ofertados en esta modalidad fueron Administración Rural, Planeación y Administración Forestal.

El concepto original de la UFLA, de la misma forma que en la UFMT, pasó por un proceso de incorporación de las tecnologías de comunicación digital para entrega de

contenido y de tutoría por educación a distancia en la segunda mitad de la década de 1990. Del modelo creado al final de la década de 1980 permanece todavía la propuesta de comparecencia de los alumnos al campus de la Universidad para la realización de prácticas intensivas que requieren el uso de laboratorios avanzados. Así, mientras en los modelos de la UFMT, del **Proyecto Veredas** y del CEDERJ el uso de polos para la realización de actividades presenciales es preponderante, con la instalación de laboratorios de prácticas en estos locales. En el modelo original de la UFLA, las prácticas estaban concentradas en períodos específicos y realizadas en laboratorios en el campus principal de la propia institución. No hay oposición entre estos modelos de la UFMT con el **Proyecto Veredas**, del CEDERJ y el de la UFLA, sino apenas particularidades que los diferencian.

Una resultante de los modelos de la UFMT, del **Proyecto Veredas** y del CEDERJ fue establecida por el Ministerio de Educación para crear un curso de administración a distancia, en asociación con el Banco de Brasil, el Fórum de las Estatales, representadas por las universidades corporativas de las principales empresas públicas y un conjunto de universidades públicas articuladas por la Secretaría de Educación a Distancia del MEC⁷. Con el propósito inicial de atender a funcionarios del Banco de Brasil que aún no tenían curso superior, este Proyecto se volvió el embrión para el Programa Universidad Abierta del Brasil (UAB), lanzado por el Gobierno Federal en 2006, para estimular a las universidades federales a ingresar en la oferta de cursos de graduación y de postgrado a distancia.

La propuesta de la UAB establecía como premisa la creación de polos de apoyo presencial de las instituciones públicas de enseñanza superior en alianza con alcaldías municipales para la oferta de cursos a distancia. En estos locales ocurrirían no sólo las actividades de tutoría presencial, de acceso a biblioteca, laboratorios de informática y laboratorios para actividades específicas, como también deberían ser instalados servicios de secretaría académica, salas de coordinación de curso, supervisión y realización de pasantías y salas de tutores.

Sin embargo, durante la implementación del Proyecto UAB, de manera progresiva muchas de las actividades previstas para ocurrir en los polos de apoyo presencial (como la tutoría de los contenidos específicos y los servicios administrativos, por ejemplo) pasaron a suceder en modo remoto, con los alumnos utilizando o los equipos de informática eInternet del polo, o los equipos propios en sus residencias o locales de trabajo para interactuar con la institución oferente, coordinadores de curso, profesores tutores, acceso a contenidos y a otras actividades. Pero evidentemente, en localidades aún desprovistas de acceso aInternet este movimiento no se tornó posible, permaneciendo la necesidad de la tutoría presencial para contenidos específicos.

Las instituciones públicas que ingresaron en el Programa UAB adoptaron como herramienta inicial para la educación a distancia los ambientes virtuales de aprendizaje **TelEduc**, creados por la UNICAMP y **E-Proinfo**, desarrollado por el Ministerio de Educación. Sin embargo, gradualmente hubo la migración de la mayor parte de las universidades para el ambiente virtual de aprendizaje **Moodle**, de código abierto. Con la diseminación del uso del **Moodle** para poner a disposición contenidos, producir y aplicar ejercicios, realizar tutoría y conferencias *online*, los profesores tutores especializados en

⁷ Las universidades que se adhirieron en la propuesta inicial del curso de administración a distancia fueron la Universidad de Brasilia – UnB, y las universidades federales de Santa Catarina – UFSC; de Rio Grande del Sur – UFRGS; de Mato Grosso – UFMT; de Pará – UFPA; de Maranhão – UFMA, de Ceará – UFC; y la Universidad Estadual de Maranhão – UEMA.

contenidos específicos – en gran parte ya profesores de universidades públicas – intensificaron la atención de los alumnos a distancia en modo remoto por la Internet. Los polos de apoyo presencial pasaron a desarrollar actividades de tutoría más enfocadas en organización de procesos y de orientación de estudio, y de encuentros espaciados con tutores por asignatura, cuando fuese necesario.

Así por ejemplo, en vez de un encuentro presencial por semana con los tutores de cada una de las asignaturas en que estuviesen matriculados, los alumnos pasaron a tener interacciones más frecuentes con los tutores vía Internet, con la posibilidad de que cuando fuese necesario realizar seminarios o encuentros presenciales para desarrollar actividades o prácticas que de hecho, tornasen necesario un encuentro presencial de profesores tutores y de alumnos. En muchos de los programas la tutoría presencial en los polos pasó a ser entendida como una tutoría de procedimientos para educación a distancia, con orientación de estudio y de uso de los recursos tecnológicos que a lo largo del proceso fueron siendo puestos a disposición para el seguimiento de los cursos. El sistema de becas de trabajo utilizado por el Gobierno Federal para remunerar a los profesionales involucrados en estas actividades a través de repases del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación – FNDE, pasó a clasificarlos como “tutor a distancia” y “tutor presencial”.

Al final de 2009 por ejemplo, con el gerenciamiento del Programa Universidad Abierta bajo la responsabilidad de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (CAPES), una de las principales acciones estratégicas de la UAB era la de diseminar competencias para el uso intensivo de la *web* conferencia entre las universidades participantes del programa y los polos de apoyo presencial y entre los tutores y sus alumnos. Dentro del conjunto de universidades federales participantes del programa UAB y que hacían uso intensivo de tecnologías digitales en el inicio de 2010 estaban la Universidad Federal de São Carlos, la Universidad de Brasilia, la Universidad Federal de Santa Catarina, aproximándose a veces mucho más de un modelo de Universidad virtual que de un modelo de Universidad semipresencial para educación a distancia, como fue diseñado originalmente para el programa UAB.

Una parte de las universidades públicas por tanto, de las universidades católicas, de las instituciones privadas y de las universidades comunitarias optó por desarrollar modelos de Universidad virtual, con un proceso de EaD caracterizado por el uso intensivo de tecnologías digitales para la entrega de contenidos y de actividades para los alumnos, y para promover la interacción de estos con profesores y proporcionar soporte técnico y administrativo. En ese modelo las etapas presenciales se quedaron reservadas principalmente para la realización de exámenes, con las demás actividades siendo realizadas a distancia. Ocurrió en esta vertiente una intensificación del modelo desarrollado originalmente por la UFSC, por la UNIFESP y por la Universidad Anhembi Morumbi, entre 1995 y 2000. Y además, una tercera vertiente originada de las universidades públicas se establece a partir de la experiencia de la Universidad Federal de Lavras, en Minas Gerais, donde los alumnos de los cursos a distancia necesitaban realizar etapas de permanencia regular en la institución y realizaban no apenas pruebas, sino actividades en laboratorio por ejemplo, con el uso de laboratorios vinculados a las ciencias agrarias.

Educación Privada: El modelo de la EAD vía satélite

En la enseñanza superior privada el mercado de educación a distancia fue dominado por dos tendencias: un modelo de teleeducación, con la transmisión de clases al vivo vía satélite para todo el país, y por un segundo modelo de videoeducación, con la reproducción

de videoclases pregrabadas en telesalas. En el modelo de clases al vivo la generación ocurre a partir de un estudio central, con envío de señal codificado para un satélite con cobertura suficiente para permitir recepción en todo el territorio brasileño a través de antenas parabólicas. En los locales de recepción organizada, los alumnos pueden asistir a las clases en ambientes preparados por instituciones con contratos de franquicia con las instituciones oferentes. En el inicio, básicamente una sala o auditorio equipados con aparato de TV o proyector de imágenes y sistema de audio. Además de las clases al vivo, los alumnos en este modelo recibían material didáctico complementario impreso. El modelo de videoclases, donde al contrario de la transmisión en vivo, ocurre la simple reproducción en el propio local de una clase pregrabada en un DVD, y que igualmente incorpora material didáctico impreso para los alumnos. En los dos casos la tutoría de los alumnos – aún en el comienzo de los años 2000 – era hecha directamente en las salas de recepción por tutores presenciales que atendían a los alumnos en las asignaturas que constasen de los módulos que estuviesen en oferta.

Sin embargo, a partir de 2002/2003 estos dos modelos pasaron a instalar computadoras conectadas a la Internet en las telesalas y a ofrecer tutoría remota a los alumnos para las asignaturas con mayor grado de especialización, con atención de los tutores que actuaban en la sede de las instituciones oferentes. Progresivamente la tutoría de contenido específico dejaba de ser hecha presencialmente en las telesalas para ser realizada a distancia. En las teleaulas o salas de reproducción, fue implantando un sistema de tutoría presencial que cuidaba de los procedimientos administrativos y tecnológicos y de una tutoría de orientación a los estudios o de supervisión de práctica docente, cuando se ofertaba cursos de licenciatura. Las instituciones con mayor actuación en el modelo de clases vía satélite en el comienzo de 2010 eran la Universidad del Norte do Paraná (UNOPAR), la Facultad Interativa COC, la Facultad UNINTER, la Universidad Estácio de Sá y la UNIDERP vinculada al grupo Anhanguera. En el modelo de videoclases con reproducción por equipos locales como DVD o players MP4, el liderazgo estaba con la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), la Universidad Castelo Branco y el Centro Universitario Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Cronología de la EAD en el Brasil

En el ámbito de la enseñanza superior a distancia los marcos de referencia fueron, como ya citados, la Universidad Federal de Mato Grosso y la Universidad Federal de Santa Catarina, ambas en el año de 1995, con el inicio efectivo de investigaciones aplicadas para el uso de tecnologías entonces emergentes y la creación de cursos a distancia. La acción de estas dos instituciones deflagró un movimiento de irradiación que alcanzó en un primer momento grupos de investigación en universidades públicas, y en seguida, la entrada de las instituciones privadas en el segmento de la educación a distancia.

Los registros anteriores de educación a distancia en universidades brasileñas muestran experiencias localizadas, como las de la Universidad de Brasilia, en 1979, de la Universidad Federal de Lavras, desde 1989, y proyectos de investigación y aplicación de tecnología de la Información al proceso de enseñanza-aprendizaje, como los desarrollados

en la Universidad Federal de Río Grande del Sur por el Laboratorio de Estudios Cognitivos (LEC-UFRGS), en la década de 1990⁸.

Una cronología simplificada de los marcos de la educación a distancia en Brasil puede ser visualizada en el cuadro a seguir, que contempla no sólo la enseñanza superior, sino también el inicio de la enseñanza por correspondencia, con la oferta de cursos libres en el comienzo del siglo XX y las fechas más significativas para el uso de la radio, de la televisión, de transmisiones vía satélite y de las tecnologías recientes de comunicación digital. En apenas 15 años, de 1995 a 2010, fue posible observar una trayectoria de conquista metodológica para la EaD por la Universidad brasileña. Hasta entonces mayoritariamente ausente del segmento de la educación a distancia – salvadas las experiencias de la Universidad de Brasilia (UnB) en la década de los setenta, la oferta de cursos de extensión a distancia y de la UFLA en la década de 1980. Se ve en el cuadro a seguir un breve histórico de la modalidad en el País.

Tabla 3 - Cronología de la educación a distancia en Brasil	
Año	Eventos significativos para la historia de la EaD
1904	Inicio de la oferta de los cursos por correspondencia.
1923	Radio Sociedad Educativa de Rio de Janeiro, por Edgard Roquete-Pinto.
1939	Instituto Monitor. Cursos libres de iniciación profesional.
1941	Instituto Universal Brasileño. Cursos libres de iniciación profesional.
1942	Reforma Capanema. Primera legislación (Artículo 91) que reconoce la validez de los estudios hechos a distancia.
1965	Inicio de las TVs Educativas, que vendrían a generar los telecursos, preparatorios para exámenes suplementarios
1979	UnB lanza cursos libres, en asociación con <i>The Open University</i>
1989	UFLA. Primera Universidad a ofrecer cursos de postgrado a distancia.
1990	Transmisión de TV vía satélite. Educación continuada para profesores, con el programa Salto para el Futuro.
1994	Primer examen de admisión para una licenciatura a distancia, por la UFMT. Inicio del curso en 1995, inaugurando la enseñanza de graduación a distancia en el País.
1995	Diseminación de la Internet para más allá del ambiente académico y corporativo.
1995	Creación del LED-UFSC, laboratorio que creó la metodología y los sistemas para los primeros cursos de especialización y de maestría con uso de Internet y videoconferencia, dando inicio a la Universidad virtual en el País.
1996	LDB. Reconocimiento de la validez de la EaD para todos los niveles de enseñanza, en el Artículo 80 de la Ley 9.394/96. Contribución del educador Darcy Ribeiro

⁸ Bajo la coordinación de la profesora Léa Fagundes, el Laboratorio de Estudios Cognitivos de la Universidad Federal de Río Grande del Sur fue pionero en el uso de conexión vía radio amateur para colocar profesores y alumnos en contacto remoto, en proyectos experimentales de informática en la educación, en el año de 1994.

1999	El MEC inicia el proceso de Acreditación de IES para EaD.
2000	AIEC lanza la primera graduación <i>online</i> del País, en el área de Administración.
2001	Inicio del ciclo privado de tele-educación, con EaD vía satélite, por la Unitins y por la UNOPAR.
2003	LFG – Inicio de la red Luís Flávio Gomes, para educación continuada y preparatorios de concursos y enseñanza jurídica por EaD vía satélite.
2006	El Gobierno Federal instituye el Programa Universidad Abierta – UAB.
2008	Primer curso de Derecho por EaD, creado por la UNISUL, en la UnisulVirtual.

Es importante destacar que en apenas 15 años las instituciones de enseñanza superior que buscaron esta área de actuación tuvieron rápidamente que establecer el dominio instrumental para el uso pedagógico de diversas tecnologías, como muestra el siguiente cuadro:

Tabla 4 - Tecnologías utilizadas por las IES brasileñas en la EAD en el período de 1994 a 2009		
Tecnología		Estrategia de uso desarrollada
1	TV por satélite	Producción y transmisión de teleaulas al vivo, con recepción simultánea y cobertura para todo el territorio nacional.
2	Videoaulas	Producción de clases preformateadas, para reproducción en sistema <i>broadcast</i> en rede nacional o para reproducción en telesalas.
3	Impresos	Desarrollo de abordaje conceptual e implementación de la misma para el desarrollo y publicación de contenidos y actividades de aprendizaje para libros didácticos específicos para el uso en la educación a distancia.
4	Video-conferencia	Universitaria de lógica de uso educacional para sistemas bi y multidireccionales de interacción por audio y video, integrando múltiples espacios conectados al vivo, para realización de clases, conferencias y sesiones interactivas de defensas de tesis, disertaciones y monografías.
5	Telefonía	Uso de sistemas convencionales de telefonía para atención diferenciada a los alumnos, tales como secretaría, monitoria, tutoría, soporte administrativo y pedagógico.
6	Internet	Desarrollo de sistemas autónomos para uso como ambientes virtuales de aprendizaje y universitario, de abordajes metodológicos para la enseñanza-aprendizaje <i>online</i> u <i>off-line</i> , con la aplicación de las herramientas creadas o adquiridas.
7	Telefonía móvil	Hasta mediados de 2008 estaban en fase embrionaria los estudios brasileños para el uso educacional y aplicado a la educación a distancia de los recursos de la telefonía celular y en otros dispositivos móviles.

El uso de una u otra tecnología, o mismo el uso combinado de diversas tecnologías y la forma de organizarse la manera didáctica de la oferta de la educación a distancia, de la sistemática de ofrecer tutoría a los alumnos, sea en carácter presencial, en modo remoto, o en sistemas híbridos contemplando las modalidades presencial o a distancia para atender a los alumnos resultó, por tanto, en la serie de las cinco vertientes con los distintos modelos de educación superior a distancia en Brasil. Todos ellos organizados en el período de 1995 al 2010, tanto en universidades públicas como en universidades confesionales, privadas o comunitarias, como muestra el cuadro a continuación:

Tabla 5 - Modelos de EAD estructurados y en funcionamiento en Brasil (1994 – 2009)			
Modelo		Descripción	Instituciones
1	Teleducación vía satélite	Generación y transmisión de teleaulas con recepción en franquicias o telesalas. Soporte de tutoría presencial y <i>online</i> a los alumnos, con entrega de material didáctico impreso o en medio digital (CD) u <i>online</i> , vía Internet.	Eadcom/UNITINS; FTC; UNOPAR; UNIDERP; COC; UNIP; UNINTER; CESUMAR; Estácio; UNIMEP; UNISA, METODISTA; CLARETIANOS.
2	Polos de apoyo presencial (semipresencial)	Atención a los alumnos en locales con infraestructura de apoyo para clases y tutoría presencial y servicios de soporte como biblioteca, laboratorio de informática. Uso de materiales impresos de apoyo o de contenidos en medio digital (CD o <i>online</i>).	Instituciones do consorcio CEDERJ; UFMT; UnB; UFAL; UDESC; UFPR; UFSC; UFSM; UFOP; UDESC; e instituciones vinculadas al Programa Universidad Abierta de Brasil, del Ministerio de Educación.
3	Universidad Virtual	Uso intensivo de tecnologías de comunicación digital para la relación de los tutores con los alumnos y de estos entre sí con Bibliotecas digitales y envío a los alumnos de material didáctico impreso o digitalizado. Los tutores atienden remotamente a los alumnos a partir de la unidad central de la institución. Los locales de apoyo a los alumnos son utilizados apenas para realización de pruebas.	Universidades Católicas de PR; MG; DF y RS; UNISUL; FGV; AIEC; UFSC; UNIFESP; UNIS; NewtonPaiva; UNIVERSO; UnB; UFF; UNIFESP; UFPE; ANHEMBI; IESBE.
4	Vídeoeducación	Atención a los alumnos en videosalas	ULBRA; Univ.

		con equipamiento para reproducción de clases pregrabadas, material didáctico impreso como apoyo a las clases en video. Tutoría presencial y <i>online</i> .	Castelo Branco; UNIASSELVI; IESDE.
5	Unidad Central	Sistema donde la unidad central de la institución recibe regularmente la visita de los alumnos para actividades presenciales de prácticas de laboratorio. La tutoría es hecha de manera remota durante el período de oferta de las disciplinas de base conceptual.	Universidad Federal de Lavras. Algunas IES hacen uso de este modelo, como la UnB y la UNISUL, para realizar etapas en laboratorio en algunos cursos.

Integración de la enseñanza presencial con la EaD

En el comienzo del año 2000, surge un nuevo movimiento derivado de la educación a distancia, con el uso de los recursos de esta modalidad para promover innovación en la enseñanza presencial. El fenómeno fue observado al mismo tiempo en universidades públicas y privadas. En las universidades federales como pionera fue registrada la UNIFESP, con la producción de contenidos de asignaturas de cursos de graduación y de posgrado en el área de la salud para ser disponibles en la Internet. Los alumnos de los cursos presenciales de la UNIFESP pasaron a tener acceso regular a contenidos curriculares sistematizados con la metodología del aprendizaje a distancia y que pasaron a ser publicados en la Internet. Nacían allí las “asignaturas a distancia” en la enseñanza superior pública.

En las universidades privadas el movimiento comenzó también en el Estado de São Paulo, en las universidades Anhembi Morumbi y Brás Cubas. En esas instituciones el enfoque fue la producción inicial de los contenidos de asignaturas en que ocurría un mayor número de alumnos repitentes y que por eso quedaban impedidos de dar seguimiento en sus cursos por no tener la posibilidad de frecuentar nuevamente estas asignaturas en el semestre siguiente por la falta de disponibilidad de cursar estas materias en horarios de contra turno. Así, con el concepto de “Dependencia Online”, asignaturas a distancia pasaron a constar de la red de oferta de estas dos instituciones en los años de 2000 y de 2001. En el mismo año de 2001 el Ministerio de Educación bajó un decreto estableciendo que en el límite de hasta 20%, la carga de contenidos de un curso de graduación presencial podría ser realizada en la modalidad a distancia⁹. En la Pontificia Universidad Católica de Paraná el programa de asignaturas a distancia para uso por los alumnos en la enseñanza presencial recibió el nombre de **MATICE** - Metodologías de Aprendizaje vía Tecnologías de Información y Comunicación Educativas.

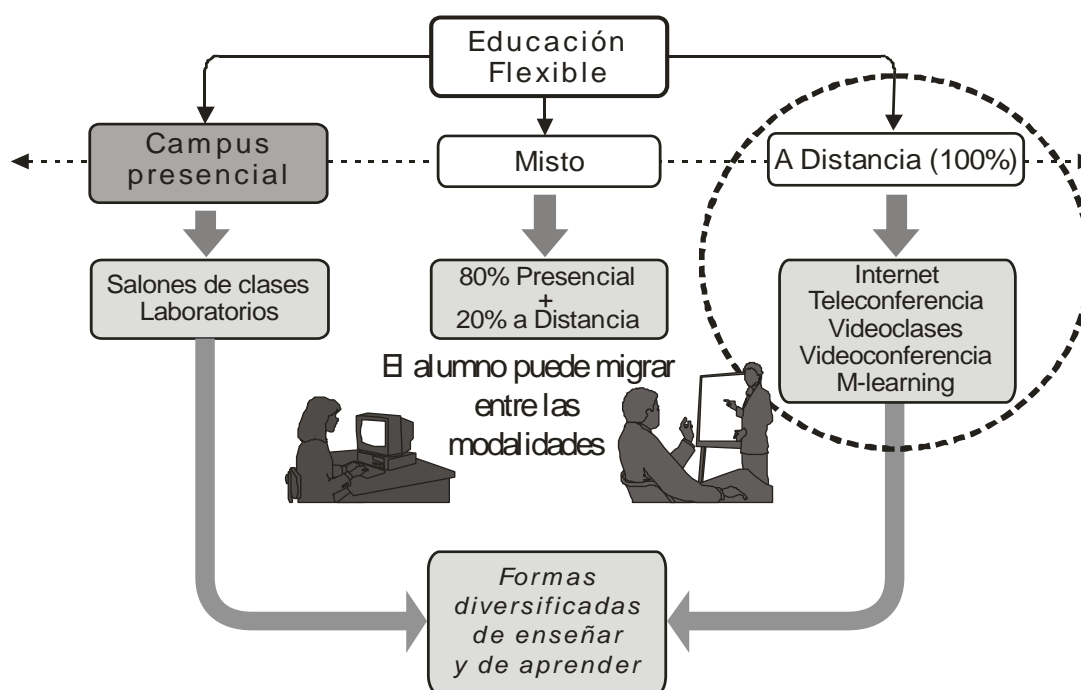
La integración entre educación a distancia y enseñanza presencial avanzó, desde entonces. La creación de asignaturas a distancia para dar soporte a la enseñanza presencial se diseminó en las universidades privadas y confesionales. Por esa razón hubo una rápida economía de escala al colocarse alumnos de disciplinas de alta demanda para ser atendidos por Internet, en vez de colocarlos en salas de clases tradicionales. Además, en instituciones

⁹ Decreto MEC nº 2.253/2001, posteriormente substituido por el Decreto 4.059/2004.

que actúan tanto en EaD como en educación presencial, el uso de asignaturas a distancia que tengan la misma descripción y carga horaria permiten que un mismo profesor tutor atienda a los alumnos de ambas modalidades, resultando en nueva ganancia de productividad.

En universidades públicas, aunque se observe el liderazgo original de la UNIFESP, el número de asignaturas a distancia ocurre en menor proporción que en la enseñanza privada. Ese recurso es utilizado apenas eventualmente en la mayor parte de las instituciones bajo el argumento de ganancia de productividad. En la Universidad de Brasilia por ejemplo, la estrategia de integración de la educación a distancia con la enseñanza presencial ocurre con el uso de los recursos didácticos creados para los cursos a distancia como elementos de modernización de las prácticas docentes de la educación presencial. O sea, contenidos y actividades desarrollados para uso en los cursos a distancia son utilizados en los cursos presenciales equivalentes, pero no en la forma de asignaturas a distancia, sino como contenidos didácticos y guías de aprendizaje en disciplinas presenciales, incorporando en estos casos el uso de la herramienta **Moodle** para las actividades *online*.

Figura 3 - Ilustración adaptada de creación original de Milene Âncora, para demostrar la integración entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia en la Unisul.



En el acompañamiento de estas experiencias por la dirección del programa UAB en la UnB, la primera conclusión es que los profesores de la enseñanza presencial que actúan en el desarrollo de contenidos y en la tutoría de los cursos a distancia hacen la exportación de los productos sistematizados y de parte da metodología para utilizar con los alumnos de las mismas asignaturas que hay en la enseñanza presencial, y que incorporan en las demás asignaturas que ministran estrategias de enseñanza-aprendizaje características de la EaD.

La dirección del programa registra que así la UnB promueve una revolución silenciosa y virtuosa en la educación tradicional.¹⁰

Por otro lado, en algunas instituciones públicas y privadas la integración entre la educación a distancia y la educación presencial llega a permitir que el alumno ingrese en una carrera en la modalidad presencial y pueda transferirse para la misma carrera en la modalidad a distancia, como en la Unisul, de Santa Catarina. En este caso los conceptos tradicionales de educación a distancia y de educación presencial dan lugar al concepto de educación flexible. Cuando las carreras son similares los currículos tienen equivalencia, y las asignaturas cursadas en una modalidad pueden ser validadas en la otra. Un alumno de graduación en Administración por ejemplo, puede escoger la modalidad presencial, la modalidad a distancia, como también cursar parte de los contenidos en una o en outra modalidad, como muestra la figura¹¹.

Resultados Sociales y Evaluación del Aprendizaje en la EaD:

La enseñanza superior a distancia era apenas un espejismo en Brasil en la mitad de la década de 1990. El País se había quedado al margen del movimiento mundial de creación de universidades a distancia que entre las décadas de 1960 y de 1980. En ese período, por ejemplo, Inglaterra creó la *Open University*, España creó la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Portugal e Israel crearon sus universidades abiertas. En la América Latina, los gobiernos de México, Ecuador y Costa Rica, entre otros, también incentivaron la creación de instituciones de enseñanza superior a distancia. En Brasil, sin embargo, a pesar de una profusión de proyectos discutidos en esa época, un manto de desconfianza sobre la cualidad que resultaría del aprendizaje a distancia funcionó como un “embargo de gaveta”, que no permitía la efectivización de ninguna de las iniciativas¹².

El cambio de perspectiva para la EaD en Brasil sucede en la estera de proyectos experimentales para la disseminación del uso educacional de recursos de las tecnologías de Información y de comunicación. Las principales contribuciones vinieron de la Escuela del Futuro, en la Universidad de São Paulo; del LEC de la UFRGS, del Núcleo de Informática Aplicada a la Educación, en la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), y de programas de formación de profesores para el uso de la informática desarrollados por las universidades federales de Pernambuco, Ceará, Minas Gerais, Santa Catarina y de Río de Janeiro y de las universidades estatales de Santa Catarina y de Rio de Janeiro, entre otras.

Entre 1995 y 1997, un grupo de doce especialistas en informática en la educación, originados de diferentes programas y proyectos, en teorías del aprendizaje, en educación a distancia, en producción audiovisual y en sistemas de información recorrió el País para difundir un corolario de premisas. Para eso se proponía un nuevo escenario para la enseñanza superior, con el uso intensivo de los nuevos recursos de comunicación para potencializar el aprendizaje a distancia. Además de formar parte de una caravana difusa, producían estudios prospectivos y conferencias, divulgando lo que podrían ser metas de

¹⁰ Testimonio de la profesora Wilza Ramos, directora del Programa Universidad Abierta del Brasil en la Universidad de Brasilia, 2009.

¹¹ Ilustración adaptada de creación original de Milene Âncora, para demostrar la integración entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia en la Unisul.

¹² Vea más sobre el histórico de los proyectos que nunca se efectuaron en Vianney, João & Torres, Patricia. La Universidad Virtual en Brasil. UNESCO/Unisul. Caracas, 2003.

referencia para los próximos diez años de trabajo con la educación a distancia, en especial en la enseñanza superior en el Brasil¹³.

Diez tópicos estaban presentes con mayor regularidad en las conferencias y escritos de aquel período. Como si fuera recurrir en los temas de cada uno de los conferencistas, como que intentando diseñar y también anticipar las acciones que serían desencadenadas. Estos eran los tópicos:

1. Democratizar el acceso a la enseñanza superior.
2. Ofrecer conectividad a cualquier tiempo y lugar.
3. Formar comunidades virtuales de aprendizaje.
4. Ofrecer tutoría con profesores de elevada cualificación.
5. Crear bibliotecas digitales y otras bases de datos para acceso público.
6. Estructurar contenidos con alta calidad científica y estructuración didáctica.
7. Introducir metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
8. Dar autonomía al alumno en el sendero del aprendizaje que desease establecer.
9. Reducir los costos de producción y los precios de las mensualidades pagadas por los alumnos.
10. Obtener niveles de calidad en la formación ofrecida a distancia por lo menos equivalentes a los de la enseñanza presencial de las mismas áreas de conocimiento.

El párrafo final de este decálogo por la educación a distancia contenía al mismo tiempo, un diseño ideal en los campos teórico-metodológicos y de implementación, y una especie de vaticinio en pro de la educación superior a distancia como potencial de disseminación de competencias y de inclusión social por la óptica de la educación en la sociedad brasileña.

Reducción de costos y de precios: Resultados iniciales de la EaD

Entre el rol de las premisas divulgadas en la mitad de los años 1990, dos de ellas pudieron ser valoradas a partir de 2005 y 2006 por la disponibilidad de datos e informaciones para mensurar si hubo o no reducción de costos y de precios practicados en la educación a distancia; y también, si los resultados en calidad del aprendizaje de los alumnos de los cursos de graduación estarían o no compatibles con los resultados de los alumnos de cursos presenciales equivalentes.

Para valorar la composición de planillas de costos, un levantamiento de los presupuestos utilizados por las universidades públicas para soportar programas de

¹³ Entre los integrantes de este primer grupo de pioneros es posible destacar Waldimir Pirró y Longo, por la Universidad Federal Fluminense; Fredric Michael Litto y José Manuel Moran por la Universidad de São Paulo; Paulo Speller, Oreste Pretti, Kátia Morosov y Maria Lúcia Nader, por la Universidad Federal de Mato Grosso; Daniel Sigulem y Mônica Parente Ramos, por la Universidad Federal de São Paulo; Waldomiro Loyolla, por la Pontificia Universidad Católica de Campinas; Carmem Maia, por la Universidad Anhembi; Paulo Cunha, André Leite, Sônia Sette y Paulo Gyleno, por la Universidad Federal de Pernambuco; José Armando Valente y Eduardo Chaves, por la Universidad Estadual de Campinas; Eda Machado, por la Universidad de Brasilia; Léa Fagundes, por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul; Marlene Blois, por la Universidad Federal de Rio de Janeiro; Wilson Azevedo por la Universidad Estadual de Rio de Janeiro; Patrícia Torres, por la Pontificia Universidad Católica de Paraná; Ricardo Barcia y João Vianney, por la Universidad Federal de Santa Catarina; Mauro Pequeno, por la Universidad Federal de Ceará; Trazíbulo Casas, por la Universidad Estadual de Feira de Santana; Crediné Menezes, por la Universidad Federal de Espírito Santos; Fernando Almeida, por la Pontificia Universidad de São Paulo, entre otros.

educación a distancia gratuitos era suficiente, y para valorar los precios practicados en la enseñanza privada bastaba comparar carreras similares en instituciones del mismo perfil en la oferta de cursos presenciales y cursos a distancia. Para la pregunta sobre la calidad del aprendizaje, las informaciones de investigación podrían ser buscadas a partir de levantamientos oficiales del Ministerio de Educación, como el Examen Nacional de Cursos – Provão (equivalente a *provazo*), en el gobierno Fernando Henrique Cardoso y el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes – ENADE, desarrollado por el Gobierno Luís Inácio Lula da Silva en substitución al Provão.

Una investigación realizada en las listas de oferta de los cursos de graduación a distancia en febrero de 2010, junto a instituciones líderes en la oferta de EaD en Brasil constató una diferencia expresiva en los precios practicados entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia. Observada la oferta por una misma institución de un determinado curso por educación a distancia y también por educación presencial, fue posible percibir una reducción de 35% y de hasta 76% en los precios cobrados en las mensualidades de los cursos a distancia entre las instituciones investigadas (tabla a seguir). Las mensualidades de menor escalón encontradas para cursos de graduación a distancia en administración estaban en el valor de R\$ 199,00, y la de mayor valor en R\$ 413,66, como registra la tabla siguiente.

Tabla 6 - Comparación: mensualidades de cursos a distancia y cursos presenciales de graduación

Institución*	Curso de graduación	Mensualidad en R\$		Reducción en la EaD
		Presencial	EaD	
Unisul	Administración	582,00	374,85	35,5%
UNOPAC	Administración	460,00	230,00	50%
Católica DF	Administración	816,76	413,66	49,35%
Claretiano	Administración	595,00	350,00	41,17%
Ultra	Administración	1.064,20	246,00	76,87%
Estácio	Administración	788,97	199,00	74,7%

(*) **Unisul** – Universidad del Sur de Santa Catarina. **Unopar** – Univ. del Norte de Paraná. **Católica DF** – Univ. Católica del Distrito Federal. **Claretiano** – Centro Univ. Claretiano. **Ulbra** – Univ. Luterana de Brasil. **Estácio** – Univ. Estácio de Sá.

La observación directa de la tabla anterior constata así, la realización de uno de los propósitos de los formuladores de la EaD en el País en las caravanas de sensibilización del medio académico y de las instituciones mantenedoras de enseñanza superior en la segunda mitad de la década de 1990, que era lo (la) de promover una reducción en los precios de las mensualidades practicadas. Por consiguiente, se presentó la educación a distancia como un instrumento de democratización de acceso a la enseñanza superior. Además, ésta representaba una posibilidad tangible para la población que no podía costear las mensualidades de las universidades pagas y que además, no conseguían acceso en las universidades gratuitas o en programas sociales de incentivo al acceso a la enseñanza superior paga.

En la esfera de la enseñanza superior pública y gratuita la verificación semejante no puede ser hecha con el criterio de precio, debido a la no cobranza de mensualidades en este segmento. El ítem de análisis debería ser por tanto, el de la reducción de los costos para los

cofres públicos para costear programas universitarios a distancia. Un estudio producido por la Universidad Federal de Santa Catarina para cuantificar los costos directos e indirectos y fijos y variables para la oferta de un curso de graduación en Ciencias Contables en 2008, llegó al valor de R\$ 2.432,92 por alumno/año¹⁴. Este valor está abajo de la mitad del mismo cálculo para el costo de un alumno de enseñanza de graduación presencial del mismo curso en la UFSC, estimado entre R\$ 5.500,00 y R\$ 6.000,00 por alumno/año.

Los cálculos para el costeo de la educación a distancia en la UFSC fueron realizados para atender a 580 alumnos distribuidos en 14 grupos, en 14 diferentes polos de atención, considerando el pago de becas del FNDE de R\$ 1.200,00/mes para el coordinador de curso, de R\$ 1.200,00/mes para el profesor formador, de R\$ 600,00/mes al profesor tutor a distancia, y de R\$ 500,00/mes para el tutor presencial, con un tutor a distancia para cada grupo de 50 alumnos, y un tutor presencial para cada grupo de 25 alumnos. Un estudio realizado diez años antes por la Universidad Federal de Mato Grosso, para estimar el costo alumno/año en la licenciatura en Educación Básica, ofrecida a partir de 1995, llegó a un valor inferior, calculado en dólares, de U\$ 972,29 alumno/año¹⁵. Hecha la conversión para Reales, al cambio de enero de 2010, se llega al valor de R\$ 1.750,22.¹⁶

En la Universidad de Brasilia (UnB) un estudio semejante comparó el costo medio real de un alumno a distancia dentro de los proyectos ofertados por la institución en el Programa Universidad Abierta (UAB), del Ministerio de Educación, y llegó al valor de R\$ 2.006,18 alumno/año en 2007, y de R\$ 1.959,60 en 2008.¹⁷ En ese estudio de costos fueron considerados ocho diferentes cursos ministrados por la UnB en la modalidad a distancia. Todos los estudios se encuentran dentro del margen de costos considerados por el MEC para la educación a distancia, que varía de R\$ 1.900 a R\$ 2.600,00 alumno/año.

Y de la misma forma que en el comparativo hecho entre las mensualidades cobradas en la enseñanza privada para cursos de graduación a distancia, aunque considerado el costo de R\$ 2.600,00 alumno/año, el costo de la EaD para las universidades públicas queda en un escalón de 50% inferior al costo medio anual de un alumno de Universidad federal matriculado en un curso en las áreas de ciencias humanas y ciencias sociales aplicadas, calculado entre R\$ 5.500,00 y R\$ 6.000,00, conforme datos presentados en el estudio de la UFSC sobre los costos para la oferta de un curso de graduación en Ciencias Contables a distancia.

La EaD como factor de inclusión social: el perfil socioeconómico de los alumnos a distancia

La distribución de matrículas entre la enseñanza superior privada y la enseñanza superior pública en el año de 2008, de acuerdo con el Censo de la Enseñanza Superior del

¹⁴ Vea la planilla completa en el estudio Costos en la educación a distancia de la UFSC: un estudio referente al curso de graduación en Ciencias Contables. De Antonio Cezar Bórnica, Nivaldo João dos Santos, y Erves Ducati, presentado en el V Simpósio de Gestão y Tecnología, en 2008. Disponible en: <http://www.aedb.br/seget/artigos08/49_Custos%20na%20educacao%20a%20distancia%20da%20UFSC_Seget.pdf>.

¹⁵ Straub, Ilário; Scala, Sérgio Brasil Nazário. Educación a distancia: ¿cuanto cuesta el estudiante a distancia? *Revista de educación pública [MT]*. Cuiabá. V. 8, n. 13, p. 44-79, jun., 1999.

¹⁶ Considerada la tasa de R\$ 1,80 a cada dólar.

¹⁷ Costa, Abimael J. B. et alli. Costo alumno del Sistema Universidad Abierta de Brasil: El caso de la Universidad Abierta de Brasilia. Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Posgrado en Ciencias Contables. Brasília. UnB. 2009.

INEP, registró que la mayoría de los estudiantes paga para cursar una facultad. Del total de los 5.808.017 estudiantes universitarios, 5.255.064 de ellos estudian en la enseñanza paga, lo que representa 73,26% del total. Si considerados apenas los alumnos a distancia, 448.973 del total de 727.961 estudian en instituciones particulares, resultan 61,67% de estudiantes que pagan. La distribución exacta levantada en 2008 fue de 219.940 alumnos en universidades estatales, 55.218 estudiantes en instituciones federales, 3.830 en instituciones municipales, y 448.973 matriculados en instituciones particulares. El hecho de que la mayor parte de los alumnos tenga que pagar para estudiar, sea en la educación presencial, sea en la educación a distancia, muestra la relevancia de la reducción de costos y de precios propiciada por la educación superior a distancia en el País, en la perspectiva de crearse una alternativa de menor costo para el ingreso de estudiantes con menor renta.

La primera verificación de alcance social de la educación a distancia en dimensión nacional fue realizada en 2007 por el prof. Dilvo Ristoff, cuando él hizo un análisis de la base de datos proporcionados por los cuestionarios socioeconómicos, llenados por los alumnos de cursos de graduación a distancia que participaron de los exámenes del ENADE en 2005 y 2006. Por la primera vez, fueron destacadas características de diferenciación socioeconómica entre los alumnos de los cursos presenciales y de los cursos a distancia. Los datos mostraron que los alumnos a distancia son preponderantemente casados, tienen hijos, son menos blancos, más pobres, contribuyen en mayor proporción para el sustento de la familia, cursaron la enseñanza media mayoritariamente en escuelas públicas, tienen padre y madre con menor escolaridad en relación con los alumnos de los cursos presenciales, tienen menos acceso a la Internet en sus residencias y utilizan más los recursos de la red en el ambiente de trabajo, como muestra la Tabla a seguir:

Tabla 7 - Perfil socioeconómico: Alumnos a distancia X Alumnos de la enseñanza presencial			
Criterio / indicador		Alumnos en EaD (%)	Alumnos presenciales (%)
01	Porcentaje de alumnos casados	52	19
02	Alumnos con dos o más hijos	44	11
03	Color de piel blanca	49	68
04	Renta familiar de hasta tres salarios mínimos	43	26
05	Renta familiar encima de 10 salarios mínimos	13	25
06	Trabaja y ayuda a sustentar a la familia	39	19
07	Es la principal renta de la familia	23	07
08	Padre con enseñanza media o superior	18	51
09	Madre con enseñanza media o superior	24	54
10	Tiene acceso a Internet	82	92
11	Usa la computadora en casa	55	72
12	Usa la computadora en el trabajo	65	53

13	Estudia más de tres horas por semana	53	51
14	Cursó la enseñanza media en escuela pública	67	51
15	Cursó la enseñanza media en escuela privada	15	33

Fuente: Dilvo Ristoff, 2007

Los indicadores de la tabla anterior revelan por tanto, un perfil socioeconómico extremadamente diferenciado entre los alumnos a distancia y los alumnos presenciales en la enseñanza superior y confirman un fuerte carácter inclusivo para la educación superior a distancia que se estableció en el país desde 1995. La simple confrontación entre los perfiles socioeconómicos de los alumnos de la EaD con los alumnos de la enseñanza presencial de cursos equivalentes, comprueba la importancia social desempeñada por las instituciones que implantaron cursos superiores a distancia en el país.

Un estudio anterior con la diferenciación del perfil de alumnos de las modalidades a distancia y presencial en la Universidad del Sur de Santa Catarina (Unisul) fue realizado en el final del año de 2006, como parte de la primera investigación sobre las Representaciones Sociales de la Educación a Distancia en el Brasil. El estudio fue realizado para descubrir como los alumnos matriculados en cursos de graduación a distancia y en cursos presenciales conceptuaban esta modalidad de acuerdo con sus propias palabras y no a partir de definiciones o conceptos listados en la bibliografía especializada¹⁸. El levantamiento estudió 391 cuestionarios con respuestas libres registradas por los alumnos, de acuerdo con las metodologías adecuadas para un estudio de las representaciones sociales a partir de las teorías desarrolladas por Serge Moscovici y Jean Claude Abric.

Las definiciones creadas por los estudiantes fueron sistematizadas y alineadas en los puntos de mayor concordancia a partir de los elementos de mayor permanencia en las frases, así como la consideración de los mismos en la estructura de las oraciones creadas por los alumnos. Las expresiones de mayor ocurrencia para el grupo de los alumnos de cursos a distancia fueron: oportunidad; economía; flexibilidad (horario flexible); facilidad (de ingreso); comodidad y dedicación. El procesamiento de los datos obtenidos posibilitó conocer cuál era la representación social que los propios alumnos hacían de la modalidad. El resultado fue el siguiente enunciado:

“Estudiar a distancia es una **oportunidad económica** de **ingresar** en la enseñanza superior. Ofrece **flexibilidad** por la **facilidad** de **escoger** los **locales y horarios más cómodos** para estudiar. Sin embargo, exige **dedicación** por parte del alumno”.¹⁹

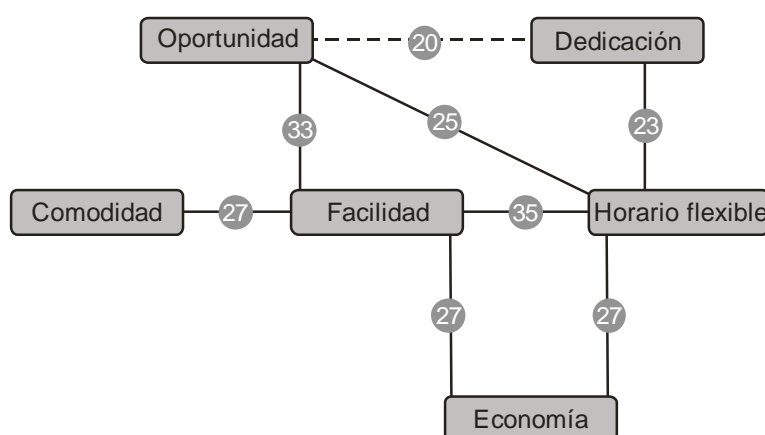
La misma investigación procesó los datos constantes en los cuestionarios para formar pares asociados entre las expresiones más frecuentes, listando además los puntos de contacto entre las expresiones que aparecían formando pares asociados en las definiciones hechas por los estudiantes y los relacionamientos de estas expresiones con las otras que

¹⁸ Las Representaciones Sociales de la Educación a Distancia. Tesis de doctorado defendida en la Universidad Federal de Santa Catarina, en el Programa de Posgrado Interdisciplinar en Ciencias Humanas, por João Vianney, con orientación del prof. Dr. Brígido Camargo. Texto en la íntegra disponible en www.bu.ufsc.br.

¹⁹ Idem.

surgían con mayor frecuencia. Este procesamiento resulta en una visualización de los principales pares asociados que se presentaban en las formulaciones hechas por los propios alumnos, que muestra los principales ejes de relacionamiento entre las expresiones que identificaban los elementos estructurantes de las representaciones sociales de la educación a distancia. La imagen resultante está en la figura a seguir:

Figura 4



La muestra utilizada para esta investigación de representaciones sociales presentaba además indicadores distintos para los perfiles de los alumnos de cursos a distancia y de los alumnos de cursos presenciales. La media de edad entre los alumnos a distancia era superior en casi diez años en relación con los alumnos de la enseñanza presencial, reiterando en la muestra la característica clásica de la EaD como un producto direccionado para la atención universitaria de capas de la población adulta, como muestra la tabla a seguir:

Tabla 8 - Caracterización de los perfiles de alumnos de cursos presenciales y de cursos a distancia²⁰

Muestra y Variables Descriptivas:			Sexo		Experiencia anterior en EAD	
			Masc.	Fem.	Si	No
	Número	Media de edad				
Alumnos de cursos a distancia	201	33,94 años	70,87%	29,13%	27,25%	72,75%
Alumnos de cursos presenciales	195	24,27 años	49,84%	50,14%	17,45%	82,55%

²⁰ Datos de la muestra utilizada para la investigación Las Representaciones Sociales de la Educación a Distancia. Op. Cit.

Un levantamiento hecho en 2009 por el Programa Universidad Abierta del Brasil, con la colecta de datos junto a 1.134 ingresantes en cursos superiores ofrecidos por la Universidad de Brasilia – participante de la UAB –, mostró que en los cursos de Pedagogía, Letras y Biología la presencia femenina dominaba con 81%, 74%, y 69%, respectivamente. En el curso de Música, al contrario, los alumnos del sexo masculino dominaban con 74%. Los datos socioeconómicos más relevantes en esta investigación mostraron que 62% de los alumnos matriculados tenían renta individual inferior a R\$ 1.000,00 al mes. Y paradójicamente, del total de los respondentes 70% de ellos informaron disponer de computadora e Internet en casa, con más de 40% conectados en banda ancha. O sea, aunque de baja renta, los alumnos de la UAB confirman el perfil general de alumnos conectados, apurado por los cuestionarios del ENADE.

Otra convergencia verificada por el levantamiento de la UnB fue en relación con la investigación de las Representaciones Sociales de la Educación a Distancia. Los alumnos de la Universidad de Brasilia reiteraron prácticamente las mismas características mayoritarias de flexibilidad, conveniencia y de oportunidad para estudiar a distancia, como muestra la tabla siguiente.

Tabla 9 - Motivos alegados para optar por estudiar a distancia²¹		
Por qué estudiar a distancia	Frecuencia	%
Comodidad	128	9,74
Horario flexible de estudio	357	27,17
Falta de tiempo para estudiar regularmente y presencialmente	198	15,07
Falta de oportunidad de estudiar presencialmente	239	18,19
Ausencia de una Institución de Enseñanza Superior presencial en la ciudad donde reside	196	14,92
Concordancia entre los planos personales y la propuesta de la UAB	172	13,09
Otros	24	1,83
Total	1.314	100

El conjunto de estas informaciones apuradas en las diferentes investigaciones en relación con la manera de cómo los alumnos describían las características de flexibilidad y economía de la modalidad y de la necesidad de dedicación para alcanzarse los objetivos, y los resultados obtenidos por los levantamientos del ENADE en los años de 2005 y de 2006 puede ser visualizada aún con la observación de cómo los alumnos matriculados en los

²¹ Fuente: Programa Universidad Abierta de Brasil. Levantamiento hecho con alumnos ingresantes en cursos a distancia de la Universidad de Brasília, en 2009. Disponible en: <http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/perfil-do-aluno>

cursos de EaD evaluados por el Ministerio de Educación valoraron con indicadores superiores, criterios que indican la cualidad académica de los programas en que estaban matriculados. Los alumnos a distancia apuntaron con notas superiores a las de sus compañeros de cursos presenciales el atención extra de la clase ofrecido por los profesores de los cursos, valoraron positivamente, en clasificaciones superiores, la vinculación de las disciplinas con los currículos de los cursos, y también la pertenencia de los contenidos esenciales que deberían ser estudiados, como muestra la tabla siguiente.

Tabla 10 - Perfil académico: Alumnos a distancia y alumnos de enseñanza presencial				
Criterio / indicador		Alumno por EaD (%)	Alumno presencial (%)	
01	Existe vinculación entre las disciplinas y el currículo del curso	66,9	51,1	
02	Atención extra clase por los profesores	50,1	16,9	
03	Contenidos esenciales constan de los planos de enseñanza	73,1	54,5	

En síntesis, para un ejercicio de comprensión del fenómeno de la expansión de la educación superior a distancia en Brasil no son suficientes en sí los análisis que contemplan apenas el carácter de inclusión social de las capas menos favorecidas económicamente, así como no son suficientes análisis que puedan apuntar para el fenómeno de la interiorización de la enseñanza superior por la EaD, o del mérito académico conquistado por los alumnos en los exámenes del ENADE. El fenómeno es amplio y de múltiples facetas pasibles de análisis, pues los alumnos evidenciaron en la representación social apurada, de que saben no sólo de las oportunidades logísticas y de la flexibilidad que la modalidad ofrece, sino como destacan el factor económico favorable a la compra de esta modalidad de enseñanza y las dificultades que enfrentan para vencer las necesidades de aprendizaje, con una exigencia de dedicación especial.

Los resultados del ENADE y otros indicadores de calidad en la EaD

El otro resultado de mensuración objetiva que fue alcanzado de manera inequívoca fue el de la cualidad en la formación de los alumnos matriculados en los cursos superiores a distancia. La enseñanza superior brasileña dispone de mecanismos regulares de verificación de la calidad, evaluada desde las condiciones operacionales de las instituciones, las características en titulación y régimen de trabajo de los docentes y también el status de aprendizaje de los alumnos matriculados. El conjunto de estos procesos de evaluación está regulado por la Ley 10.861/2004, que instauró el Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior (SINAES). El Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) es aplicado indistintamente en alumnos de cursos presenciales y en alumnos de cursos a distancia equivalentes. Ambos hacen la misma prueba, en las mismas fechas,

locales, horarios y demás condiciones. De esa manera es posible comparar los desempeños alcanzados por los alumnos de las dos modalidades.

Un detalle de los resultados del ENADE en los años de 2005 y 2006, comparando el desempeño de alumnos a distancia y alumnos de la enseñanza presencial fue sistematizado por el profesor Dilvo Ristoff, director de evaluación y estadísticas de enseñanza superior del Instituto Nacional de Investigación y Estudios Educativos Anísio Teixeira (INEP)²². El estudio, publicado en septiembre de 2007 señaló que el desempeño de los alumnos matriculados en los primeros semestres de cursos de graduación a distancia fue superior en 9 de 13 áreas evaluadas, comparativamente con los alumnos de cursos presenciales equivalentes. Y cuando comparadas las notas obtenidas de alumnos matriculados en las fases finales de los cursos, el desempeño de los alumnos a distancia fue superior en 7 de las 13 áreas sometidas a los exámenes, como registran las dos tablas a seguir. Las flechas en la columna de la derecha apuntan los cursos donde los alumnos a distancia obtuvieron mejor desempeño.

Tabla 11 - Alumnos de nuevo ingreso		
Curso	Presencial	A distancia
Administración	35.1	36.7 ↑
Biología	30.4	32.8 ↑
Ciencias Naturales	33.3	32.6 ↑
Ciencias Sociales	38.4	52.9 ↑
Filosofía	29.8	30.4 ↑
Física	30.6	39.6 ↑
Formación de Profesores	41.0	41.2 ↑
Geografía	36.8	32.6 ↑
Historia	36.5	31.6 ↑
Letras	34.0	33.0 ↑
Matemáticas	29.8	34.0 ↑
Pedagogía	39.9	46.8 ↑
Turismo	43.1	52.3 ↑

Tabla 12 - Alumnos de nuevo ingreso y egresados		
Curso	Presencial	A distancia
Administración	37.7	38.0 ↑
Biología	32.7	32.8 ↑
Ciencias Naturales	35.0	32.6 ↑
Ciencias Sociales	41.2	52.9 ↑

²²

Dilvo Ristoff actuó como director del INEP desde 2003 y hasta el inicio de 2008.

Filosofía	32.5	30.4	↑
Física	32.5	39.6	↑
Formación de Profesores	42.8	41.5	↑
Geografía	39.0	32.6	↑
Historia	38.5	31.6	↑
Letras	35.7	33.1	↑
Matemáticas	31.7	34.2	↑
Pedagogía	43.4	46.1	↑
Turismo	46.3	85.3	↑

Al divulgar los resultados, el profesor Dilvo Ristoff destacó la importancia de los mismos para contraponer con la evidencia científica del INEP con el mejor desempeño de los alumnos a distancia a todo un conjunto difuso de formulaciones de sentido común que aludían a la EaD como una formación de calidad inferior: “a pesar de inúmeras experiencias bien sucedidas en otros países, la enseñanza a distancia continúa bajo fuego cruzado en Brasil, con el argumento de que va a empeorar la calidad. Algunos hasta reconocen su efecto democrático, pero temen que traiga todavía más dificultades a un sistema educacional con problemas. Los de los últimos Enades (2005 y 2006), sin embargo muestran que este temor es injustificado²³.”

Los resultados de un aprendizaje equivalente al mismo superior en la formación por educación a distancia, inequívoco en la perspectiva de la evaluación oficial del Ministerio de Educación y del órgano encargado de proceder al levantamiento, el INEP, trajo para la academia brasileira nuevos desafíos para la investigación vinculada al área. Con la masa de datos colocada a disposición del público se torna posible investigar si la diferencia de desempeño estaría o no vinculada a los diferentes factores que distinguen los alumnos de la educación presencial y de la educación a distancia. La base de datos del INEP permite identificar una serie de variables que pueden ser correlacionadas para buscar la comprensión del fenómeno.

En 2009 el INEP produjo otro cruzamiento de la misma base de datos, agrupando las notas de todos los alumnos de la educación presencial y de otro lado, las notas de todos los alumnos de los cursos a distancia. Con esta nueva tabulación fue posible percibir, independiente del número de cursos en que los alumnos de los cursos a distancia quedaron adelante en el desempeño, que las notas medias obtenidas en los dos agrupamientos muestra una ventaja absoluta de 6.70 puntos para los alumnos de los cursos a distancia, como registra la tabla siguiente.

Tabla 13 - ENADE - Notas Medias por modalidad.	
Alumnos por EaD: 47,59	Diferencia pro EaD: 6,70 puntos
Alumnos presenciales: 40,89	
Resultado: Hubo una diferencia positiva para los alumnos de EaD, de 6,70 puntos	

²³

Dilvo Ristoff. Entrevista al periódico Folha de São Paulo, publicada el 10 de septiembre de 2007.

(Estadísticamente relevante. Escala de 100 puntos), considerados el ENADE de 2005 y 2006.

Diversas hipótesis fueron colocadas para llegar a la atención del desempeño superior de los alumnos a distancia. La exigencia de autonomía y disciplina en los estudios que se hacen a distancia, por ejemplo, podría ser un factor para la diferenciación. El uso de contenidos de aprendizaje previamente estructurados y organizados didácticamente en distintos modelos de educación a distancia puede ser un factor de diferencia, como defiende por ejemplo, Michael Moore, director e investigador de educación a distancia en la PennState University, de Estados Unidos. El propio Dilvo Ristoff levantó como posibilidad para entender el resultado favorables a la EaD por un posible alineamiento entre los contenidos curriculares utilizados en la EaD con las directrices curriculares nacionales utilizadas como base para la planeación de las pruebas del ENADE, lo que en tesis puede no ocurrir en la enseñanza presencial donde el contenido indicado en el resumen de la asignatura no necesariamente es cumplido integralmente en sala de clase. Los diferentes métodos o modelos utilizados en la EaD y las estrategias para el uso de distintas tecnologías en la modalidad pueden también ser investigados para verificar si son observadas discrepancias o no en el aprendizaje referido.

Una otra hipótesis recurrentemente formulada, levanta como premisa el hecho de que en la educación a distancia los alumnos son más viejos y que²⁴ por una posibilidad de mayor experiencia profesional y de vida, estos en tesis podrían inferir resultados mejores en los exámenes, cuando son comparados con alumnos más jóvenes y que frecuentan en la educación presencial cursos equivalentes²⁵. Tal hipótesis fue descartada a partir del cruce de los resultados de las notas de los alumnos segmentados por fajas de edad, agrupados en las categorías de ‘más de 24 años’ y ‘24 años y menos’. El resultado mostró que independiente de la modalidad de enseñanza el desempeño de los alumnos más jóvenes es superior, como muestra la tabla siguiente.

Área	Más de 24 años		24 años y menos	
	Presencial	A Distancia	Presencial	A Distancia
Administración	38.5	39.8	37.0	33.2
Biología	31.6	30.5	33.1	38.7
Ciencias Naturales	31.1	28.5	29.6	25.7
Filosofía	32.9	30.0	32.1	33.4
Física	32.4	39.4	32.5	40.2
Normal Superior	42.6	41,9	43.3	40.2
Geografía	38.3	32.7	39.9	29.0

²⁴ En la Universidad del Sur de Santa Catarina, por ejemplo, la media de edad de los alumnos matriculados en cursos a distancia en el año de 2007 era de 34,8 años, mientras que en los cursos presenciales de la misma institución la media de edad quedaba en 21,7 años.

²⁵ Hipótesis formulada por participantes de la primera exposición del prof. Dilvo Ristoff con datos socioeconómicos de la investigación del ENADE 2005-2006, en seminario en la Universidad del Sur de Santa Catarina, en noviembre de 2007. Los datos fueron retrabajados por el prof. Dilvo Ristoff, que descartó la hipótesis al verificar que los alumnos más jóvenes obtienen notas más altas que los alumnos mayores, tanto en la enseñanza presencial como en la educación a distancia.

Historia	38.3	31.4	38.6	38.0
Letras	35.1	32.9	38.6	35.8
Matemáticas	31.2	34.0	32.1	34.8
Pedagogía	43.8	46.0	42.5	48.4
Turismo	45.7	48.1	46.6	53.9

Un conjunto de factores parece dar subsidio a las investigaciones que pueden venir a esclarecer el fenómeno del mejor desempeño de los alumnos a distancia. La experiencia docente en EaD señala que un alumno de graduación a distancia que hace seis asignaturas en cada semestre, tiene como lectura obligatoria en el período cerca de 1.500 páginas²⁶. Este cálculo es hecho considerándose 200 páginas de libro didáctico por asignatura, y cerca de 300 otras páginas de actividades complementarias en ambiente virtual de aprendizaje. Al transponerse para un alumno de enseñanza presencial equivalente, en un curso de administración, por ejemplo, la carga de lectura obligatoria al final de un semestre no llega a 400 o 500 páginas, en la media de las universidades brasileñas. Además, con el diferencial de que en EaD la lectura ocurre en contenidos previamente estructurados y alineados con los objetivos del aprendizaje.

El Programa Universidad Abierta de Brasil

La perspectiva de inclusión social y educacional por la educación superior a distancia entró en la agenda del Gobierno Federal en 2006, cuando el Congreso Nacional aprobó la Ley 11.273/06²⁷, que dispone sobre la concesión de becas de estudio y de investigación para instituciones participantes de programas de formación inicial y continuada de profesores para la Educación básica, y que podrían ser ofertados en la modalidad a distancia. Establecer una política de remuneración para los equipos que irían a trabajar en el proyecto oficial del Gobierno para EaD era necesario para despegar el Proyecto.

El día 8 de junio de 2006 la Presidencia publicó el Decreto 5.800/06²⁸, instituyendo el Sistema Universidad Abierta del Brasil - UAB, para el desarrollo de la modalidad de Educación a distancia en las instituciones de enseñanza superior públicas federales, estatales o municipales. En mayo del mismo año el Decreto 5.773/06, dispuso sobre la reglamentación, supervisión y evaluación de instituciones de Educación superior y cursos superiores de graduación y secuenciales en el sistema federal de enseñanza²⁹. El año de 2007 fue aprobada y sancionada la Ley 11.502/07, que indica para la enseñanza pública el uso conjugado de la enseñanza presencial y a distancia en cursos para la formación inicial de profesionales del magisterio, y señalando el uso preferencial de EaD para la educación continuada de profesionales del magisterio.

Los resultados de los esfuerzos en el área pública, que involucraron también la contratación de profesionales especialistas en Educación a distancia para integrar los

²⁶ Cálculo hecho por los autores, considerando libros didácticos para EaD producidos por la Universidad del Sur de Santa Catarina.

²⁷ La Ley 11.273, de 6 de febrero de 2006, fue publicada en el Diario Oficial de la Unión el 7 de febrero de 2006.

²⁸ El Decreto 5.800/06 fue publicado en el Diario Oficial de la União de 9 de junio de 2006.

²⁹ El Decreto 5.773/06, de 9 de mayo de 2006, fue publicado en el Diario Oficial de la Unión en 10 de mayo de 2006.

cuadros de las institucionales federales de enseñanza superior, resultaron hasta agosto de 2009 en la adhesión de 74 instituciones, siendo 45 universidades federales, 18 universidades estatales y 11 institutos federales de educación tecnológica. En total ofrecían 517 cursos en 418 polos y cerca de 170 mil alumnos matriculados.³⁰

Conclusión:

La educación a distancia en movimiento

El análisis de la trayectoria de la educación a distancia en la enseñanza superior brasileña muestra que la modalidad está consolidada como un instrumento de inclusión social y de mejoría de la calidad general de la educación. Esta es una doble conquista rara de ocurrir, pues casi siempre la expansión en cantidad, no siempre corresponde una mejoría en calidad. De esta forma, el caso de la implantación de la educación superior a distancia en Brasil está consolidado como de fundamental importancia para ampliar el acceso de la población brasileña a todos los niveles y modalidades de enseñanza, principalmente como recurso para aumentar las tasas de cobertura en la enseñanza superior.

Como conclusión de este artículo es posible, además, chequear si las diez principales tesis defendidas para la implantación de la modalidad en el país fueron cumplidas o no. A seguir, las premisas numeradas de 1 al 10 y la consideración de análisis sobre el cumplimiento o no del pronóstico.

1 - Democratizar el acceso a la enseñanza superior;

Cumplido. La inclusión social y la interiorización son características de la EaD implantada en Brasil. El perfil del alumno de los cursos a distancia muestra que la modalidad fue una oportunidad económica y flexible para llegar a la Universidad. Y además, por la presencia en todo el territorio nacional de instituciones públicas y privadas con expresiva actuación por la educación a distancia.

2 - Ofrecer conectividad a cualquier tiempo y lugar;

Parcialmente cumplido. La estadística del INEP muestra que más de 82% de los alumnos de los cursos a distancia tienen acceso a la Internet, contra 92% de los alumnos presenciales. La penetración de la Internet en los alumnos a distancia es mayoritaria, así mismo considerando que estos hacen parte de las capas de menor poder adquisitivo.

3 - Formar comunidades virtuales de aprendizaje;

No cumplido. El comportamiento de los alumnos a distancia en los cursos que ofrecen esta posibilidad de cooperación revela que la mayor parte de los estudiantes prefieren realizar de manera individual sus actividades de aprendizaje.

4 - Ofrecer tutoría con profesores de elevada cualificación;

Parcialmente cumplido. La diversidad de formas de contrato de tutores lleva a un escenario híbrido, donde es posible encontrar desde instancias de excelencia en la formación y cualificación de tutores, hasta formas de oferta donde no se exige cualificación específica.

5 - Crear bibliotecas digitales y otras bases de datos para acceso público;

Parcialmente cumplido. La existencia de pocas bases científicas digitalizadas en el idioma portugués actúa como un factor restrictivo en este ítem.

6 - Estructurar contenidos con alta calidad científica y estructuración didáctica;

³⁰ Datos presentados por el prof. Celso Costa, director del programa Universidad Abierta de Brasil, durante conferencia en la Universidad Federal de Paraíba, el 27 de octubre de 2009.

Cumplido. Los contenidos desarrollados por las instituciones brasileñas, en diversos formatos, son utilizados ya regularmente en otros continentes por las propias universidades que allí mantienen atención a alumnos. Y comienzan ya a ser exportados, bajo licenciamiento o cooperación, para uso de instituciones extranjeras.

7 - Introducir metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje;

Cumplido. La diversidad de modelos organizados para la oferta de EaD en el país permitió experimentar y perfeccionar diferentes metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. El País dispone de modelos auténticos de universidades virtuales, con metodología y tecnología avanzada y también dispone de modelos de educación universitaria a distancia en moldes convencionales y con alta calidad en el resultado final de aprendizaje.

8 - Dar autonomía a los alumnos en el sendero del aprendizaje que desease establecer.

No cumplido. El sistema curricular de la educación superior brasileña todavía está prisionera de exigencias que no permiten la flexibilidad para el alumno definir el propio currículo. Las posibilidades que se abren para el alumno son de apenas cursar actividades académicas complementares, pero sin la posibilidad del alumno de ‘crear’ una formación de acuerdo con su perfil o proyecto profesional.

9 - Reducir los costos de producción y los precios de las mensualidades pagas por los alumnos;

Cumplido. Las mensualidades en la enseñanza superior por EaD son menores en hasta 76.87% en relación con los mismos precios practicados en la enseñanza presencial equivalente. Y en la esfera pública, los costos para la oferta de educación a distancia llegan a ser 50% menores que los cursos para ofrecer cursos presenciales.

10 - Obtener niveles de calidad en la formación ofertada a distancia por lo menos equivalentes a los de la enseñanza presencial de las mismas áreas de conocimiento.

Cumplido. Los resultados de los exámenes nacionales de evaluación de desempeño de los estudiantes, en los ENADE de 2005 y de 2006 son incontestables en relación con la calidad de los cursos, pues los alumnos de los cursos a distancia alcanzaron desempeño superior a la de los alumnos de los cursos presenciales equivalentes, a razón de 9 x 4 entre los alumnos matriculados en las primeras fases de los cursos, y de 7 x 6 entre los alumnos concluyentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÓRNIA, Antonio Cezar; SANTOS, Nivaldo João de los; DUCATI, Erves. Costos en la educación a distancia de la UFSC: un estudio referente al curso de graduación en Ciencias Contables. V Simposio de Gestión y Tecnología, en 2008. Disponible en: <http://www.aedb.br/seget/artigos08/49_Costos%20na%20educacao%20a%20distancia%20da%20UFSC_Seget.pdf>. Acceso en: 10 enero 2010.

BRASIL. Decreto n.º 5.773, de 9 de mayo de 2006. Diario Oficial de la Unión n.º 88, Brasília, DF, 10 may. 2006, Seção 1, p. 6.

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 9 de junio de 2006. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acceso en: 10 enero 2010.

BRASIL. Ley n.º 11.273, de 6 de febrero de 2006. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Ley/L11273.htm>. Acceso en: 10 enero 2010.

COSTA, Abimael J. B. et alli. Costo alumno del Sistema Universidad Abierta de Brasil: El caso de la Universidad Abierta de Brasilia. Programa Multiinstitucional e Interregional de Posgrado en Ciencias Contables. Brasilia: UnB. 2009.

GOMES, Álvaro Cardoso; GHIRALDELI JR, Paulo. Distancia de la enseñanza a distancia. O Estado de São Paulo, 29 nov. 2006. p. A1.

PRETTI, Oreste. Inícios e Indícios de um Percurso. Cuiabá: UFMT – NEAD, 1996.

Programa Universidad Abierta de Brasil. Levantamiento hecho con alumnos ingresantes en cursos a distancia de la Universidad de Brasília, en 2009. Disponible en: <<http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/perfil-do-alumno>>. Acceso en: 10 enero 2010.

SPANHOL, Fernando J. Criterios para evaluación institucional de polos de educación a distancia. Florianópolis, 2007 (Tesis de doctorado). Universidad Federal de Santa Catarina. Disponible en: <<http://www.bu.ufsc.br>>. Acceso en: 15 jul. 2008.

[STRAUB, Ilário](#); [SCALA, Sérgio Brasil Nazário](#). Educación a distancia: cuanto cuesta el estudiante a distancia? Revista de educación pública [MT]. Cuiabá. v. 8, n. 13, p. 44-79, jun., 1999.

TORRES, P; VIANNEY, J (Orgs.). La educación superior virtual en América Latina y el Caribe. Curitiba: Champagnat, 2005.

TORRES, Patrícia L. Laboratorio On Line de Aprendizaje: Una Propuesta Crítica de Aprendizaje Colaborativa para la Educación. Florianópolis, 2002. (Tesis de doctorado - PPGE de la UFSC). Disponible en: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acceso en: 10 enero 2010.

TORRES, P.L. El Eureka y el Laboratorio On Line de Aprendizaje. In: MATOS, E. GOMES, P. Una Experiencia de Virtualización Universitaria: El Eureka en la PUCPR. Curitiba: Champagnat, 2003.

VIANNEY, João; SILVA, Elizabeth; TORRES, Patrícia. La Universidad Virtual de Brasil. Caracas: UNESCO/Unisul, 2003.

VIANNEY, João. La experiencia innovadora de laboratorio de enseñanza a distancia de la Universidad Federal de Santa Catarina. In: ESTEVES, A.P.; OLIVEIRA, G.D. (Org.). Educación a distancia: experiencias universitarias. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Tecnología Educacional, 2001.

VIANNEY, João. Laboratorio de enseñanza a distancia: un ambiente para cambios de aprendizaje. In: MAIA, Carmen (Org.). ead.br: Educación a distancia en Brasil en la era de la Internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VIANNEY, João. Universidad Virtual: la virtualización de los servicios académicos en la enseñanza presencial y la creación de un nuevo concepto para la enseñanza superior a distancia. In: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena (Org.). La enseñanza superior en transformación. São Paulo: Núcleo de Investigaciones sobre Enseñanza Superior: NUPES, 2001.

El difícil tránsito a la virtualidad. La educación superior a distancia en Colombia luego de tres décadas de desarrollo

Ángel H. Facundo D.
*Universidad Abierta y a Distancia
Colombia*

Introducción

La educación a distancia, aquella educación que hace uso de medios tecnológicos tanto para la distribución de contenidos como para la realización de las mediaciones pedagógicas, debe entenderse como un concepto genérico y de difícil delimitación.

De una parte, y dependiendo de los medios tecnológicos, formas de entrega o adquisición de contenidos, así como de la interacción que se practique, se compone o involucra diversos modelos o tipos bien diferenciados de educación: desde la educación a distancia tradicional hasta la denominada educación virtual. Empero, aún dentro de ésta última, pueden darse, y de hecho se dan, diferentes modelos o tipologías.

De otra parte, si hasta hace unos años el concepto de educación a distancia se acotaba claramente tomando como criterio la no exigencia de la presencia física, en el mismo lugar y hora, de los diferentes agentes educativos, en la actualidad esta frontera entre las dos modalidades es cada vez más borrosa. De un lado, gracias a la banda ancha y a las tecnologías interactivas, se da la presencia *virtual* que permite la interacción de todos los actores, al mismo tiempo, en el ciberespacio, proceso que antes se atribuía -de forma exclusiva- a la educación presencial. De otro lado, la denominada educación presencial utiliza cada vez más los diversos medios y mediaciones tecnológicas, antes considerados típicos de la educación a distancia.

Así las cosas, en la actualidad, la educación virtual es -en la práctica- realizada indistintamente tanto en los denominados hasta el presente programas a distancia como en programas presenciales, y su aplicación comienza a ser cada vez más predominante en uno u otro ambiente o en la mezcla de ambos. De hecho, las nuevas generaciones de estudiantes, que son nativas digitales, visuales e interactivas, no soportan por mucho tiempo ni un docente hablando al frente de ellos, ni informaciones de una sola vía; se enfrentan cada vez más a problemas reales basándose en la información existente en la *web* y en las redes colaborativas, y están exigiendo crecientemente procesos “virtuales” de educación.

En síntesis, la separación tajante de otras épocas es una especie en vías de extinción. Está ligada a lo que quizás más adelante podrá llamarse como la prehistoria de la educación que, como se reclama desde distintos ámbitos, ha de ser más temprano que tarde, objeto de grandes transformaciones -en una y otra modalidad-, gracias a los avances en las tecnologías y en el conocimiento sobre cognición y aprendizajes.

Estos hechos muestran la existencia de acelerados procesos de cambio, así como las limitaciones conceptuales y operativas a las que deben enfrentarse los análisis sobre la educación a distancia y virtual. Hace menos de diez años, cuando apenas se iniciaba el proceso de *virtualización* de la educación, realicé - por encargo de UNESCO/IESALC una serie de trabajos sobre la educación a distancia y virtual, uno de ellos precisamente sobre la condición de la educación a distancia/virtual en Colombia, basándome en una encuesta digital realizada para ese propósito. Sin embargo la situación en este campo es tan dinámica, que dicha información no refleja la realidad presente sobre el tema.

Un diagnóstico de la situación actual debería reflejar todos esos cambios. Sin embargo, como la legislación colombiana vigente continúa diferenciando las modalidades de educación presencial y a distancia, las estadísticas de que se dispone no permiten realizar dichos análisis. Sólo se ha podido hacer una desagregación básica entre los programas de educación a distancia “tradicional” (que todavía subsisten en el país), y los programas de “educación virtual” (entendida ésta como una forma de educación a distancia con un porcentaje superior al 80% en el uso de redes telemáticas²). Con todo, la categoría de “educación virtual” es igualmente genérica. En ella deberían poderse diferenciar los distintos modelos o niveles de desarrollo. Dicha investigación es urgente de realizar.

Acepté el reto planteado por el Observatorio y por los editores, de presentar de ofrecer un *panorama* actualizado basado exclusivamente en la información secundaria disponible, con el único interés de que pueda servir quizás como marco general de referencia para provocar la realización de estudios y encuestas específicas que partiendo de una precisa definición de los diversos modelos o tipos de educación a distancia, especialmente de educación virtual, puedan mostrar los avances reales en la materia.

En el presente trabajo se siguieron los lineamientos y tópicos sugeridos por los editores. Sin embargo, se hizo énfasis sobre el sistema de educación superior colombiano como el entorno inmediato dentro del cual se desarrolla la educación a distancia; sobre su evolución, tensiones, logros y desafíos; así como en la sugerencia de algunos criterios para caracterizar y diferenciar mejor los programas virtuales, que pudieran servir de referencia para investigaciones posteriores, a fin de lograr visualizar normas y políticas que fomenten los requeridos avances en esta categoría, sin duda en auge creciente.

1. EL ENTORNO INMEDIATO: EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Colombia tiene una amplia tradición en educación superior que se remonta a la época colonial, cuando son creadas las primeras universidades privadas y de enfoque religioso-humanista, la mayoría de ellas aún existentes: la Universidad de Santo Tomás (1580), la Universidad de San Nicolás de Bari (1575), la Universidad Javeriana (1622), el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1653), y la Universidad de San Buenaventura (1715).

Aunque en la época colonial, la Real Audiencia de Santa Fé creó una universidad dependiente directamente de la monarquía y enfocada hacia una formación de funcionarios del Estado y al estudio de las ciencias naturales y sociales, es durante la época republicana que aparecen las universidades públicas: la universidad de Antioquia (1822), de Cartagena (1827), del Cauca (1827) y en 1867 la Universidad Nacional de Colombia, la primera institución de carácter nacional.

Puesto que la educación superior fue fundamentalmente elitista, el crecimiento inicial de la educación superior fue muy lento. Así, a fines del siglo XIX, tan sólo había 9 instituciones universitarias, e incluso hasta en 1966, su número apenas superaba el medio centenar: 25 universidades oficiales y 26 privadas. Hasta ese entonces se tenían 373 programas de nivel superior, con diversas denominaciones, según su nivel: 322 eran “carreras largas” (propiamente universitarias) y 18 postgrados, y 33 eran “carreras cortas” o de educación intermedia. Como dato interesante, puede apreciarse que éstas se concentraban en ese entonces fundamentalmente en ingenierías y afines (20.6%), seguidas de educación (16.6%).

Es a partir de los años setenta del siglo, cuando ante el avance de la educación básica y media, se da una acelerada demanda de cupos, que promueve el crecimiento tanto de universidades como de instituciones tecnológicas, particularmente de carácter privado, y cambia radicalmente la distribución de las áreas de los programas, predominando la formación en las áreas de servicios. Así por ejemplo, de acuerdo con estadísticas del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior – ICFES, en 1976 había ya 117 instituciones de educación superior. De ellas 85 universidades (32 públicas y 53 privadas) y 26 instituciones tecnológicas (13 públicas y 13 privadas).

Este acelerado y desordenado crecimiento, dio lugar -en 1980- a la creación del entonces denominado Sistema de Educación Postsecundaria, luego de diversos intentos previos, fallidos. Como forma básica de organización, mediante el Decreto-Ley 80 de 1980, se establecieron tres tipos básicos de instituciones: las *instituciones técnicas profesionales* (aquellas que ofrecen programas de formación en ocupaciones de carácter operativo o instrumental); las *instituciones universitarias tecnológicas* (aquellas que ofrecen programas de formación en profesiones o disciplinas); y las *universidades* (que desarrollan –o deben desarrollar- investigación científico-técnica, el desarrollo del conocimiento y la cultura, y programas de formación en profesiones y disciplinas). Dependiendo de su constitución, las instituciones pueden ser privadas o públicas. Estas últimas son del orden nacional, departamental o municipal. La política estatal dio prioridad a las instituciones tecnológicas y técnicas. Para 1980 y de acuerdo con la reforma, existían ya 183 instituciones de educación superior: 102 universidades (40 públicas y 62 privadas), 21 instituciones tecnológicas (9 públicas y 12 privadas) y 60 instituciones técnicas (2 públicas y 58 privadas). Y una matrícula total de 303.100 estudiantes³.

Es dentro del anterior ordenamiento legal y político que, en 1982, se crea el *Subsistema de Educación a Distancia*, cuyos lineamientos se especifican más adelante.

Diez años más tarde, y como consecuencia de la expedición de la Constitución Política de 1991 (hoy vigente), se produce la re-organización de lo que en la actualidad se denomina el *Sistema de Educación Superior*, mediante la Ley 30 de 1992. En él, subsisten la educación oficial y la privada, pero una y otra pasan a ser consideradas un “servicio público”. Se realza y garantiza la autonomía universitaria y, en consecuencia, se crean autoridades colegiadas como instancias adscritas al Ministerio de Educación para regular y controlar el sistema. Y, aunque en el nuevo ordenamiento jurídico se conservaron los tres tipos de instituciones anteriores, se crea una categoría “intermedia”, las denominadas *instituciones universitarias*, para designar las universidades que se creen, y hasta tanto no obtengan su consolidación y plena autonomía.

Con base en la nueva normatividad y en autonomía universitaria se crearon algunas instituciones, pero sobre todo un gran número de programas, lo que tuvo que ser objeto de ajustes posteriores, mediante decretos y resoluciones reglamentarias para garantizar un mayor control en materia de calidad. En este aspecto sobresale el denominado “Sistema de Calidad de la Educación Superior”. Éste consiste en la obligatoriedad de instituciones y programas de obtener el Registro Calificado para su operación, sobre la base de demostrar a *pares académicos* la existencia de condiciones básicas de calidad, y en la Acreditación de Alta Calidad, que es de carácter voluntario. Igualmente se establece la obligatoriedad de reportar periódicamente datos estadísticos básicos sobre el funcionamiento de los programas e instituciones.

De acuerdo con dicha información, que se recoge y cuyos datos generales están disponibles en línea en el Sistema de información de la Educación Superior – SNIES, a fines del 2009 el número de instituciones de educación superior fue de 283 (de las cuales

202 son privadas y 81 públicas), siendo 79 universidades, 110 instituciones universitarias (universidades en proceso de consolidación), 52 instituciones tecnológicas y 42 instituciones técnicas profesionales. En el 2009 se tenían ya 8.397 programas (de los cuales 4.985 eran de pregrado y 3.412 de posgrado); y existía un total de 1.570.447 estudiantes matriculados en el sistema de educación superior.⁴

Debe anotarse que la tasa de cobertura bruta de la educación superior en relación con la cohorte de 17-21 años, ha sido históricamente baja: en 1995 fue del 14.86%, en el 2000 de 19.86%, en el 2005 del 28.90%, y en el 2008 de 33.30%. En relación con otros países del continente, y no obstante el incremento de los últimos años, Colombia ha estado por debajo de Argentina, Uruguay, Chile, Venezuela y Perú.

2. EL DIFÍCIL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL SUBSISTEMA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Como pocos países de la región, antes de iniciarse la educación a distancia a nivel de educación superior, Colombia contaba con una larga e importante tradición en el uso de los medios de comunicación para ofrecer programas educativos.

En efecto, en el campo de la educación no formal, desde 1947, existieron en diversas regiones, pero particularmente en el centro del país, las Escuelas Radiofónicas de Radio *Sutatenza*, una iniciativa de capacitación popular de la Iglesia Católica, que contó con importante subvención estatal e internacional, y que fue una experiencia muy visitada que se irradió a otros países del continente. Igualmente desde finales de los cincuenta existió en el país el Programa de Bachillerato por Radio, y desde finales de los sesenta la Televisión Educativa, uno y otra de carácter oficial. Esta última, además de los aportes nacionales recibió una importante co-financiación externa, hasta disponerse de un canal exclusivo para la televisión educativa. Debe así mismo mencionarse que, desde los años treinta, algunos cursos de capacitación por correspondencia originarios de otros países, como las Escuela Hemphill, Nacional o la Escuela Superior Latinoamericana, particularmente en mecánica, electricidad, electrónica y dibujo, o la escuela de fisiculturismo de Charles Atlas, tuvieron una acogida no despreciable en sectores populares.

Esta tradición y haber sido ofrecida la modalidad a distancia como un programa prioritario de gobierno podrían llevar a pensar en un auspicioso desarrollo. Sin embargo, la realidad ha sido otra. El subsistema de educación a distancia surge oficialmente en el año 1982, como una “alternativa” ante la imposibilidad del sistema de educación existente de lograr el cubrimiento de la demanda existente. Las nuevas instituciones y programas de la modalidad a distancia que se crearon, debieron someterse al ordenamiento jurídico del Sistema de Educación Postsecundaria establecido por el Decreto-Ley 80 de 1980 y a la política de focalizarse prioritariamente en programas de nivel técnico y tecnológico.

En el surgimiento del Subsistema de Educación a Distancia, un hecho es relevante: simultáneamente con su creación, desaparecieron los anteriores programas de educación a distancia no formal, tanto la radio y TV educativas oficiales e igualmente el programa ACPO. La razón: los recursos financieros, sin duda muy escasos en esa época puesto que el país atravesó por una profunda crisis bancaria y financiera y además debió atender a la reconstrucción de Popayán (ciudad devastada por un terremoto) y del Palacio de Justicia (destruido por una toma guerrillera), se concentraron en la creación del subsistema. Sin embargo, no construir y avanzar sobre las experiencias anteriores, sino “por sustitución” (que es una de las características típicas del subdesarrollo), tiene siempre repercusiones negativas. Este fue el caso de la educación a distancia.

Recientemente, Sarmiento⁵ ha querido mostrar una cierta influencia de la experiencia de las Escuelas Radiofónicas sobre la educación superior a distancia, e incluso en el prólogo de dicho libro se insinúa un cierto influjo de los programas de radio y televisión educativas. Sin embargo, aparte de la vinculación de H. Bernal a la rectoría de UNISUR⁶ y posteriormente a la dirección del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior – ICFES,⁷ la situación real es que no existen evidencias objetivas que corroboren dichas afirmaciones. Por el contrario, una cuidadosa revisión de los hechos indica que no se cooptaron los funcionarios de dichos programas, particularmente aquellos relacionados con aspectos técnicos o pedagógicos, lo cual hubiera sido una importante ganancia en el caso de los medios audiovisuales; la infraestructura técnica de los programas de radio y televisión oficiales quedó en manos del Ministerio de Comunicaciones y se dedicaron a la programación comercial, y la infraestructura técnica de ACPO fue vendida a una cadena radial comercial.

Por otra parte, ante la oposición de un número importante de los docentes de las universidades presenciales que, con la educación a distancia veían amenazada su estabilidad y la calidad de la educación, la inmensa mayoría del personal que dio cuerpo a la modalidad a distancia (entre otras cosas, de forma por demás valerosa), fueron jóvenes, sin mayor experiencia universitaria, y que debieron ser sometidos a intensos procesos de capacitación en la nueva metodología. Baste mencionar que sólo 6 universidades venían experimentando previamente con metodologías a distancia al momento de iniciarse la modalidad a nivel superior.

Frente a los anteriores hechos, la modalidad se concentró en la educación a distancia postal (el denominado nivel I en las clasificaciones más conocidas), con tutorías fundamentalmente presenciales (que se asimilaban en algunos casos más a programas semi-presenciales que de distancia), desaprovechándose el uso de recursos audiovisuales (nivel II) ya en boga en otros países y experimentada con éxito, como se anotó, en otros niveles educativos. Los muy escasos acompañamientos de audio y video que se dieron en algunos programas, debieron ser contratados con empresas comerciales de producción audiovisual, generalmente privadas, ajenas al sector educativo. Y, como se verá más adelante, el crecimiento y desarrollo de la modalidad no fueron los esperados, tanto que bien pronto se suspendió el crédito del BID, uno de cuyas líneas se concentraba en desarrollar infraestructura tecnológica.

3. EL TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN VIRTUAL

El paso a la educación virtual (la denominada educación a distancia de tercera generación) ha sido igualmente un proceso lento y difícil. Si bien la Internet apareció en el país de forma relativamente temprana, y un grupo de instituciones de educación superior colombianas conformadas en la denominada “Red Caldas”, tan pronto apareció en 1989 la denominada “educación virtual” hizo algunos convenios para su desarrollo con algunas instituciones foráneas (entre otras con el Tecnológico de Monterrey), sin embargo, el medio que se utilizó fue la transmisión de datos vía satélite, limitándose en los primeros años las instituciones colombianas, a la matricula, la recepción de la señal y administración de los cursos, y menos en el desarrollo académico de los contenidos.

Valga anotar que sólo hasta 1995, luego de más de una década de existencia de la modalidad, cuando las tecnologías digitales comienzan a extenderse a nivel internacional y nacional, se crea la Asociación Colombiana de Educación a Distancia – ACESAD, entidad

que busca integrar esfuerzos con el fin de propiciar estrategias para el conocimiento, desarrollo, mejoramiento y cualificación de la modalidad. Y, hacia 1997-98, se inician los primeros programas nacionales de educación basados en medios digitales⁸, inicialmente empleados para la entrega de contenidos, y remplazar los materiales impresos por CDs. Las limitaciones en conectividad y cubrimiento de Internet no permitían hacer mayor uso de la red para la entrega de contenidos ni para la interacción pedagógica, las dos grandes vertientes sobre las cuales evoluciona la educación virtual.

Valga anotarse que, de acuerdo con datos de la Comisión de Regulación de Telecomunicaciones de Colombia. –CRT, en 1998 había en el 50 Proveedores de Servicios de Acceso a Internet (ISP). Cuatro de ellos concentraban el 73% de los usuarios y el 95% de éstos estaban ubicados en Bogotá. El número de usuarios de Internet era de 500.000, cifra que era apenas superior al 1% de la población colombiana del momento. De ellos, 110.000 cuentas, particularmente las de usuarios domiciliarios, se conectaban mediante línea telefónica conmutada; 386.000 mediante enlaces dedicados ADSL (*Asymmetric Digital Subscriber Line*) y sólo 4.000 por cable. Es decir, el *alistamiento digital* (e-readiness) tanto en materia de infraestructura, conectividad como capacitación digital era precario. Según datos de la Superintendencia de Servicios, Colombia disponía para ese año de 15 líneas por cada 100 habitantes, la casi totalidad de las cuales se localizaban en las grandes ciudades⁹, cifra muy inferior a las 66 líneas por cada 100 habitantes en Estados Unidos o 56 en Singapur y apenas ligeramente superior al promedio de 11 líneas fijas por cada 100 habitantes en América Latina.

La disponibilidad de computadores era igualmente escasa. Según datos del DANE, el número de PCs adquiridos en el país antes de 1999 fue de 415.757 y el de portátiles de 34.049. En el año 2000, cuando operó una importante reducción de tarifas, según datos del ITU, sólo el 3.4% de la población disponía de PCs. Esta cifra era muy baja si se compara con otros países de la región. En Uruguay, el 9.9% de la población disponía de computadores personales; en Chile el 8.5% y en Argentina el 5.1%. Colombia sólo superaba a Bolivia (con el 1.2%), Ecuador (2%) y Paraguay (1.1%) y, por supuesto, se encontraba muy lejos de la situación de Estados Unidos donde una de cada dos personas poseía un PC o de Europa, donde el promedio era del 40%.

De otra parte, en las instituciones de educación superior colombianas los computadores y la formación digital se introdujeron más rápidamente en las funciones administrativas, y de forma posterior en las labores propiamente educativas. Así lo indican los resultados de la “Encuesta de Medición de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” realizada por el Departamento Nacional de Estadística – DANE en junio de 2001. La capacitación de los docentes en el uso de las TICs y en la metodología de aprendizaje autónomo ha sido relativamente tardía y de escasa cobertura. Para finales de 2002, apenas se daba lo que hemos denominado como el “proceso de virtualización” de algunos programas de formación, como se evidenció en la “Encuesta sobre la Educación Superior Virtual en Colombia” realizada por el autor. Para ese año, un total de 25 instituciones reportaron la existencia de 130 programas académicos “virtuales” (28 de pregrado, 18 de especialización y 84 de educación continuada, particularmente diplomados). Sin embargo, no eran evidentes en ese momento que funciones como la investigación y la proyección social utilizaran –de alguna manera- ambientes digitales¹⁰.

Para superar el escaso “alistamiento digital” (*e-readiness*) del país, en 1998 se había formulado la política de comunicaciones sociales, que dio pie a la denominada Agenda de Conectividad, cuyo propósito es impulsar el uso y masificación de las Tecnologías de Información y Comunicación -TICs- como herramienta dinamizadora del desarrollo social

y económico del país. Esta entra en acción muy lentamente. Así por ejemplo, el Ministerio de Educación e incluso algunas Secretarías Departamentales de Educación inician programas de formación digital de los docentes sólo a partir del presente siglo importantes. Los años 2004/2005 podría definirse como los del “despegue de la educación virtual”. Por una parte, la banda ancha comienza a extenderse en el país de manera importante. Para esos años, los suscriptores de “Internet dedicado” crecieron en 151% con respecto al año anterior y aumentan a 74,6% y se inicia la expansión de la banda ancha: se pasa de a 86 a 889 suscripciones con anchos de banda superiores a 2048 Kbps, con aumentos importantes en ciudades intermedias¹¹; y se crea la Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada – RENATA, que posibilita el acceso a Internet 2.0. Por otra parte, durante esos años, diversas instituciones educativas, entre ellas la UNAD (la institución que concentra la mitad de la matrícula total en la modalidad), además de las aulas virtuales para ofrecer programas académicos, desarrollan verdaderos “campus virtuales”, integrando en ellos otros servicios y funciones educativas: la administración académica, bibliotecas y repositorios digitales, radio virtual, e incluso redes digitales de investigación. Valga anotar que las instituciones pioneras dieron este paso, a riesgo individual, sin la existencia de políticas ni apoyos gubernamentales al respecto. Igualmente, que el “despegue de la educación virtualidad” en el país se da precisamente cuando, luego de haber colapsado la burbuja tecnológica a nivel internacional, se inicia con fuerza a nivel internacional la denominada Internet interactiva (WEB 2.0, que se inicia en el 2005).

Empero, aunque en materia de tecnología Colombia ha venido realizando importantes avances en materia de alistamiento digital, en relación con la región sigue ocupando niveles intermedios. En el 2008, el número de computadores por cada 100 habitantes llegó 11,45, de acuerdo con estadísticas de la ITU. Y, según datos recientes de la Comisión de Regulación de Comunicaciones, a finales del 2009 había un total de 2.966.776 usuarios de Internet (fijo y móvil, conmutado y dedicado), que equivalían al 6,6% de la población. Esta cifra se incrementa a 7.663.634, si se toman los usuarios residenciales del servicio de acceso fijo a Internet y la cantidad de personas promedio por hogar. Y si a este último dato se le adicionan los usuarios corporativos y de centros colectivos (cafés Internet), se obtiene un total de 20.788.818 de usuarios de Internet fijo, cifra que al ser comparada con la población estimada para el año 2009 (a 44.977.758), indicaría una penetración de Internet equivalente al 46,2% de la población. Empero, se estima que el 88,16% de los accesos dedicados fijos son considerados de banda ancha y el 57,5% de los suscriptores dedicados fijos poseen velocidades de bajada, iguales o superiores a 1.024 Kbps. La tecnología predominante es el xDSL (líneas conmutadas), seguida por el cable. Sin embargo, también en el país como en el resto del mundo, se ha dado un descenso en las conexiones fijas, muy probablemente debido al incremento de acceso a las redes móviles (para conexión por celular), hecho que debe tomarse en cuenta para la realización de m-Learning¹².

Pero hay hechos promisorios. Con la red RENATA, no sólo se pueden utilizar servicios y herramientas de nueva generación en procesos de educación e investigación, tales como centros de educación virtual, videoconferencia de alta definición, centros de súper computación, bibliotecas digitales, laboratorios virtuales, e instrumentos científicos y centros de investigación del mundo, sino realizar interconexión con redes regionales (como CLARA) y las demás redes avanzadas internacionales de Europa (GEANT2) e Internet2 de los Estados Unidos. En la actualidad, 110 instituciones se encuentran conectadas a RENATA, en diversas redes académicas regionales, con velocidades que oscilan entre 10 y 100 Mbps. RENATA, a través de diversas convocatorias ha financiado 13 proyectos en el

2006, 25 en el 2009 y espera financiar 10 proyectos en las áreas de educación y cultura, durante el 2010. Sin embargo, como es requisito la afiliación a las redes regionales¹³, en el caso de universidades nacionales como la UNAD, que tiene presencia en las diversas regiones del país, los costos de afiliación resultan onerosos.

A partir del 2008, el Ministerio de Educación, dentro de la política de ampliación de la cobertura de la educación superior, ha venido promoviendo y financiando la conversión de programas presenciales a la modalidad virtual, hecho que da impulso a este tipo de educación. Y, en julio de 2009 se expide la denominada Ley de TICs (ley 1341 de 2009) que determina el marco general para la formulación de las políticas públicas y reorganización del sector de las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como lo concerniente a la cobertura, protección al usuario, calidad de los servicios, potestades del Estado en la promoción y desarrollo de las TICs, el uso eficiente de las redes y del espectro radioeléctrico para facilitar el acceso a la sociedad de la información. Entre otras cosas, se transforma el Fondo de Comunicaciones (creado en 1976) en el ahora denominado Fondo TIC, cuya función es financiar planes, programas y proyectos para promover prioritariamente el acceso universal a las TICs, así como la investigación para el desarrollo e innovación de las mismas, dando prioridad al desarrollo de contenidos. Finalmente, en ese mismo año, mediante la Ley 1286 de 2009 se transforma y fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

4. LA NORMATIVIDAD ESPECÍFICA SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL

De acuerdo con Salazar, la educación a distancia experimentó y “sigue experimentando una doble marginalidad: jurídica y cultural”.¹⁴

Como se indicó, el subsistema nace dentro del marco del Sistema de Educación Postsecundaria (Decreto-Ley 80 de 1980) que dio vida jurídica a los niveles (en ese entonces denominados “modalidades”) de educación tecnológica y técnica profesional, los cuales fueron privilegiados en la política de ampliación de la cobertura de educación superior en la cual viene empeñado el Estado desde los años sesentas del siglo pasado. Dentro de este espíritu, la educación a distancia fue entendida oficialmente como una “metodología alternativa y complementaria”, para aliviar la demanda popular sobre la universidad tradicional, razón por la cual se fomenta especialmente en los niveles de educación técnica y tecnológica.

Además de la oposición ya anotada, esta orientación política colocó a la educación a distancia, desde el momento de su surgimiento, en una categoría secundaria, como incluso llegó a ser reconocido por representantes gubernamentales. Más aún. La normatividad específica tanto para la creación como para el desarrollo del subsistema no sólo ha sido escasa, sino de carácter menor: se ha regulado mediante decretos y resoluciones del Ministerio de Educación, fundamentalmente referidos a aspectos netamente administrativos¹⁵, lo que corroboró la apreciación pública de ser una educación de “*categoría secundaria*”.

Para la creación del subsistema, el Decreto 2312 de 1982 se limitó a definir la modalidad, crear el Consejo encargado de su fomento y encargar al ICFES (en ese entonces el ente rector de la educación superior, dependiente del Ministerio de Educación) de su desarrollo. Posteriormente, el Decreto 1820 de 1983 precisó que la relación profesor/alumno es mediatizada a través del uso de uno o varios medios de comunicación, pero exige que se programen sesiones presenciales; determinó las características del

“modelo” (planes de formación total o parcialmente desescolarizados, ofrecimiento de un nivel introductorio, la utilización de materiales impresos y tutoría como condición para la apertura de programas, aunque indica que las instituciones podrán utilizar la radio, la TV, el audio casete, el videocasete u otros medios complementarios; autorizó la transformación de programas presenciales a la modalidad a distancia; y facultó la utilización de TV y radio educativas para programas de educación a distancia, aunque como se indicó, estos fueron liquidados casi de inmediato.

En la Ley 30 de 1992 que crea el Sistema de Educación Superior, no se hace mención distinta a indicar que las instituciones de educación superior podrán adelantar programas en la “metodología” de educación abierta y a distancia, no obstante que el subsistema llevaba una década de desarrollo. Este hecho es sintomático del escaso interés real en el fomento de la modalidad.

Sólo varios años más tarde, cuando mediante el Decreto 2566 de 2003 que establece las condiciones básicas de calidad para la apertura de programas, se hacen dos referencia explícitas aunque vagas, sobre los programas a distancia. La primera mención, se hizo en el artículo 4º, que indicaba que las características específicas de los aspectos curriculares de los programas a distancia serían definidas por el Ministerio de Educación, (lo cual fue posteriormente modificado por el Decreto 2170 de 2005, que señaló que los programas académicos ofrecidos en dicha metodología deberán demostrar que hacen uso efectivo de las mediaciones pedagógicas y de las formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de las competencias para el aprendizaje autónomo y la forma como desarrollarán las distintas áreas y componentes de la formación académica). Y la segunda mención, en un párrafo del artículo 10, donde se indica que para los programas que se desarrollen en la metodología a distancia, la institución deberá disponer de los recursos y estrategias propios de dicha metodología y demostrar la existencia de procedimientos y mecanismos para la creación, producción, distribución y evaluación de los materiales de estudio, apoyos didácticos y recursos tecnológicos con soporte digital y de telecomunicaciones, y acceso a espacios para las prácticas requeridas.

Posteriormente, ante el relativo auge de los programas virtuales, se expide la Resolución 2755 de 2006, sin duda la más específica y orientadora. De una parte, dio cabida en la definición al aprendizaje por indagación y mediante colaboración de los diversos agentes educativos (un modelo de educación virtual que va más allá de “colgar” contenidos en la red); y, de otra, precisa algunas de las condiciones básicas de calidad, exigidas por el Decreto 2566 para la aprobación (registro calificado) en programas a distancia y virtuales.

En la actualidad, y luego de la derogación del artículo primero del Decreto 2566, se expidió la Ley 1188 de 2008, cuya reglamentación acaba de expedirse, luego de un largo y difícil debate. Varios fueron los puntos de discrepancia. Las instituciones que cuentan con programas a distancia y sobre todo “virtuales” planteaban la necesidad de una normatividad específica que permitiera y fomentara su desarrollo de la modalidad, en especial de la educación virtual, hacia niveles de aprendizaje colaborativo y de gestión de conocimiento, ya que –en la práctica- la legislación existente desconoce aspectos fundamentales de su cuerpo teórico-conceptual o los avances tecnológicos que propician nuevos enfoques e interrelaciones pedagógicas. Igualmente, la necesidad de una normatividad que, además de las diferencias entre las dos modalidades, reconociera la existencia de diferentes tipos de programas de educación a distancia y, especialmente de educación virtual. Sin embargo, la escasa cobertura alcanzada hasta el presente por la modalidad, así como la todavía débil

comunidad académica e investigativa que respalde e impulse su desarrollo, no parecen hacer posible –por ahora- dichas aspiraciones.

De hecho el Decreto 1295 de reciente expedición no introduce ningún cambio sustantivo al respecto. Las “novedades” son menores. Para el registro calificado (aprobación obligatoria) de programas a distancia y virtuales, se continúan siguiendo las mismas condiciones que para la educación presencial. Las diferencias se presentan en los “medios educativos”. En el párrafo 5.8, de dicho decreto se establece que “en los programas a distancia o virtuales, la institución debe indicar el proceso de diseño, gestión, producción, distribución y uso de materiales y recursos”. Y, para los programas nuevos adicionalmente estableció la obligación de “presentar los módulos que correspondan por lo menos al 15% de los créditos del programa completamente desarrollados y el plan de diseño de los demás cursos que conforman el plan de estudios”. Siendo necesario que, para el caso de los programas virtuales, estén “disponibles en la plataforma seleccionada”. Aquí, prácticamente se reduce la educación virtual a la modalidad tradicional de “colgar” contenidos, sin dar la posibilidad a nuevos modelos o tipos de educación virtual más avanzados que buscan la gestión y construcción de conocimiento, perfectamente posibles con las tecnologías interactivas actuales (WEB 2.0 y siguientes). Como se verá más adelante, estos modelos o tipos más avanzados de educación virtual, deben ser explorados en profundidad, al menos en los niveles de educación avanzada. Ojalá la aplicación de esta normatividad no cierre el paso a esta necesaria experimentación, mucho más acorde con las tecnologías disponibles y la sociedad del conocimiento.

De otra parte, la normativa plantea obligaciones que podrían reducirse exclusivamente a formalidades, sin mayor incidencia sobre los necesarios avances en calidad. El Artículo 18 del mencionado decreto se reduce a plantear la obligación de “informar la forma en que se desarrollarán las actividades de formación académica, la utilización efectiva de mediaciones pedagógicas y didácticas, y el uso de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo”. Y se omiten indicaciones mínimas sobre aspectos prácticos y básicos al respecto, como por ejemplo, la calidad de los programas, o de los “contenidos” (o mecanismos para construirlos); la diferencia en las horas de trabajo independiente en relación con horas de acompañamiento directo que constituyen un crédito académico y que, en la modalidad a distancia y virtual, no deberían ser las mismas que en la educación presencial; la planta docente básica; el número máximo de estudiantes por tutor para garantizar interrelaciones pedagógicas eficaces; el seguimiento y las evaluaciones que garanticen el dominio de las competencias a desarrollar; las necesarias diferencias en materia de contratación y carga docente para garantizar el desarrollo de los procesos investigativos y las relaciones con el “sector externo” que se exigen cumplir, además de las labores formativas, y que no necesariamente son los mismos de la educación presencial. Sin embargo, mientras se prolongaba el largo debate sobre la reglamentación de la Ley 1188 de 2008, se presentaron algunos avances normativos que debían haber servido de insumo ya que tienen importante repercusión sobre la modalidad, y específicamente sobre la educación virtual.

En noviembre de 2008, se expidió la Ley 1221 de ese mismo año, que da un marco legal al *Tele-trabajo*, aunque todavía no se tiene tampoco su reglamentación. En términos generales, el tele-trabajo se define como una forma flexible de organización laboral que consiste en el desempeño de una actividad laboral remunerada (o de prestación de servicios a terceros), utilizando las TICs como soporte de comunicación entre el trabajador, la empresa y los terceros involucrados, sin requerirse la presencia física del trabajador durante

su horario laboral en las instalaciones de la organización, institución o empresa, lo cual – por supuesto- incluye a la educación a distancia y en especial a la educación virtual.

En el tele trabajo, no sólo cambia el sitio donde se realizan las labores, que pueden ser sedes satélites, telecentros de servicios compartidos, el domicilio del trabajador o incluso dispositivos móviles. También hay cambios en las relaciones contractuales. Por consiguiente, deben, por ejemplo, especificarse en ellos una serie de aspectos como la formación y competencias requeridas y formas de actualizarlas; las tareas y fechas de entrega; quién asume los costos de los medios tecnológicos de comunicación; si el trabajador debe disponer de un computador y otros medios digitales y de una conectividad de alta calidad; los días laborales y de vacaciones; los horarios en que ha de estar localizable por la entidad y/o sus usuarios; las políticas de comunicación y mensajería; la protección, confidencialidad y seguridad de la información, y de seguimiento y evaluación, entre otras.

Por sus características especiales, la legislación colombiana sobre el teletrabajo ha dispuesto en el artículo 6º de la mencionada Ley, que se garantizan, entre otros derechos, la igualdad de salarios por igual trabajo e igual rendimiento, la protección especial para no ser sometidos a cargas excesivas, la garantía de contar con descansos creativos, recreativos y culturales, el derecho a formación, a asociarse, a la protección de la maternidad, a remuneración cuando, trabajando en instalaciones de la empresa (no en su domicilio o móvil) se presenten cortes en el suministro de energía y conectividad que impidan la prestación de los servicios, y a que se aplique la legislación laboral colombiana en todo lo que le sea favorable al trabajador. Incluso se ha creado un sistema de inspección, vigilancia y control especiales para garantizar el cumplimiento de la legislación, las garantías laborales, sindicales y de seguridad social en el teletrabajo.

En el caso de la educación a distancia, y sobre todo virtual, las instituciones deberán amoldarse a dicha normatividad. Aunque se requieren estudios especializados al respecto, hasta el presente, el grueso de tutores, consejeros e investigadores involucrados en la modalidad, no pertenecen a una planta docente estable que dé garantías de continuidad, de una cualificación continua del personal académico y, sobre todo, que propicie un ambiente de debate, investigación e innovación, propios de la academia. Todo indica que, en su mayoría, se trata de personal docente de instituciones de educación presencial, con contratos temporales en la modalidad a distancia como forma de incrementar sus ingresos y sin que algunas veces se cumplan todas las disposiciones legales al respecto, e incluso sin mayor formación e involucramiento en los quehaceres propios de la educación a distancia y virtual. Así por ejemplo, solo a partir del año pasado, la UNAD ha comenzado a abrir gradualmente una planta docente.

Por supuesto que los anteriores cambios, han de venir acompañados de una revisión de la estructura de costos y financiamiento de la modalidad, dejarla establecida en la normatividad y garantizar su cumplimiento¹⁶. Hasta el presente, el sistema de financiamiento vigente en el sistema de educación superior (por capitación), aparte de que no es equitativo, como se ha reconocido oficialmente (unas universidades tienen una base mayor por estudiante que otras), otorga un presupuesto sensiblemente menor (el 60%) por alumno en la modalidad a distancia, hecho que es un claro desestímulo tanto a la ampliación de la cobertura como al mejoramiento de la calidad y, como tal, ha sido un reclamo permanente, todavía no suficientemente estudiado ni atendido. De otra parte, la generación de recursos propios es otra exigencia del sistema. El financiamiento de las inversiones (en el caso de la educación a distancia, particularmente en tecnología), debe

costearse generalmente con recursos propios y sólo de forma muy parcial son contemplados en el presupuesto nacional.

5. PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

Otro aspecto que desestimula el desarrollo de la educación a distancia y virtual son los mecanismos de fomento y control de la calidad de la educación. En Colombia se ha partido del supuesto que la educación es una sola y, por consiguiente, las diferencias entre las “modalidades” presencial y a distancia, son apenas “metodológicas”. Por consiguiente no sólo la normatividad es la misma, sino que rigen fundamentalmente los mismos parámetros y procesos. Este ha sido otro de los temas de permanente controversia. En la caso del Registro Calificado (el proceso de evaluación y aprobación obligatoria para el ofrecimiento de los programas), el Decreto 1295 de 2010 reglamentario de la Ley 1188 de 2008, continúa exigiendo –con escasas diferencias- los mismos parámetros para ambas modalidades.

Para la Acreditación de Alta Calidad (un proceso de evaluación, de carácter voluntario), durante diez años los lineamientos fueron únicos, sin diferenciación alguna. A instancias de las instituciones de educación superior con programas a distancia, en el año 2005, se conformó una Comisión de docentes con el fin de proponer unos lineamientos específicos para la acreditación de programas de educación a distancia y virtual, cuya versión preliminar fue expedida ese mismo año y posteriormente modificada en el 2006, cuando el Consejo Nacional de Acreditación - CNA expide el documento “Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en las modalidades a distancia y virtual”.

En él, se reconocen una serie de “características especiales” en la estrategia a distancia. Entre otras, disponer de medios y mediaciones que liberan realmente a las personas de las limitaciones de tiempo y espacio; ofrecer contenidos para los diferentes estilos cognoscitivos, condiciones de aprendizaje y ritmos; permitir autogestionar y estructurar la información de manera flexible; realizar interrelaciones formativas simétricas que cambian fundamentalmente el rol tradicional de los actores del proceso educativo y avanzar en la construcción del conocimiento de forma colectiva. Estas consideraciones sugerían superar la diferenciación meramente metodológica y de procedimientos con relación a la educación presencial; que el sistema educativo colombiano explorara todo el potencial que ofrecen las tecnologías digitales; y que debía comenzarse “a formular un nuevo paradigma para la educación a distancia fundamentado en sus principales características”. Sin embargo, finalmente, se reafirmó que “el proceso educativo en la modalidad a distancia no es muy diferente del que ocurre en las modalidades más tradicionales” y fueron mínimos los ajustes introducidos en las denominadas características e indicadores de calidad. Así las cosas, la situación en cuanto a “acreditación de programas” quedó prácticamente en el mismo estado anterior de cosas. En consecuencia, el interés de las instituciones por acreditar los programas a distancia ha sido mínimo. Hasta el presente, de un total de 774 programas de educación superior acreditados, sólo se ha acreditado un programa de esta modalidad en el país.

Una de las observaciones que sí recogió el Decreto 1295 y que pueden motivar a las instituciones con programas a distancia y virtuales a acreditarse, se refiere a evidenciar algunos beneficios para aquellos programas que tienen acreditación de alta calidad. De acuerdo con los artículos 10, éstos no requieren, mientras dure el período para el cual

fueron acreditados, adelantar el procedimiento de verificación para obtener el registro calificado (que certifica la existencia de estándares básicos), puesto que ya tienen estándares de alta calidad certificados.

En resumen: el decreto continúa más enfocado en necesidades de la educación presencial, en la cual se dan mayores novedades y avances (por ejemplo, en relación con facilitar la extensión de sus programas a otros municipios), pero implica pocos avances para la modalidad a distancia y virtual. Lo más preocupante, es no hacer distinción entre los diversos modelos o niveles de educación involucrados en la modalidad, ni fomentar los esfuerzos por ofrecer programas virtuales que superen el “colgar” contenidos digitales, ofrezcan mecanismos más eficaces de interacción pedagógica, dispongan de *multimedia* que atiendan los diversos tipos de inteligencia y de rutas flexibles según los ritmos e intereses de los estudiantes, y que se constituyan en modelos para indagar, gestionar y construir conocimiento no sólo para garantizar aprendizajes efectivos sino para generar una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida, tan requeridos por la actual sociedad de conocimiento.

6. LAS ESTADÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

En materia de estadísticas, no es posible hasta el presente disponer de series confiables sobre la educación superior a distancia. Ello se debe a diversos factores. Inicialmente las estadísticas del sistema de educación superior fueron responsabilidad de una división del Instituto Colombiano de Educación Superior - ICFES. De acuerdo con la reforma de la Ley 30 de 1992, se le cambió la orientación al ICFES (ahora responsable de las pruebas estatales) y se creó el Vice-ministerio de Educación Superior, asumiendo el MEN directamente la función de proporcionarlas. Sin embargo, el diseño y montaje del Sistema de Información de la Educación Superior – SNIES, tardó un tiempo y sólo entró en funcionamiento años más tarde (hacia el 2006), debido a que son las instituciones de educación superior quienes tienen la responsabilidad de montarlo y enviar la información en línea.

Las cosas en materia de educación a distancia son aún más complicadas. Como la normatividad permite que una institución con programas a distancia aprobados, puede abrirlos en cualquier región del país, y también en sus seccionales o mediante convenio con otras instituciones, ello obliga a que, en distancia, la información deba ser depurada y consolidada previamente por la institución sede. Sin embargo, los datos (de los primeros años) se han ofrecido desagregados por departamentos, y un mismo programa podría contabilizarse varias veces según se dé en la sede central, en regionales o convenios. Tampoco toda la información del SNIES se encuentra disponible. Para poder ofrecer unas estadísticas indicativas del crecimiento, el autor tuvo que darse a dichas tareas, tomando como fuentes las estadísticas recolectadas por el ICFES/ACESAD, así como las estadísticas publicadas en línea por el SNIES.

El Cuadro No. 1 muestra el difícil avance tanto en materia instituciones, como de programas y cubrimiento de la modalidad de educación a distancia. Para su elaboración se tomaron en consideración sólo los años más representativos. El año 1981, es el anterior a la creación del subsistema; 1986 es el final del período de gobierno que creó y dio especial atención a la educación a distancia; los años 1997/98 son los considerados como el inicio de la virtualización con programas “nacionales”; el 2004 el año considerado como de despegue de la educación virtual, y el 2008 el de los últimos datos disponibles, al momento de realizar el presente análisis.

Tabla No. 1
Instituciones, programas y matrícula de la educación a distancia

Año	Número de instituciones con programas a distancia	Número de programas a distancia	Número de estudiantes a distancia	Porcentaje con relación al total de estudiantes de la educación superior
1981	6	8	2.000	0.62% (1)
1986	33	81	14.621	3.5% (1)
1997	33	130	79.442	9.99% (2)
1998	36	118	88.167	9.91% (2)
2004	67	388	96.364 (3)	9.34% (2)
2008	n/d	371	144.605	10.05% (2)

Elaboración: del autor. **Fuentes:** - ICFES. UNAD. ACESAD. Aproximaciones a las estadísticas de la educación superior abierta y a distancia en Colombia, 1984-1996. Bogotá: 1998. ACESAD. Memorias. Estadísticas de la Educación Superior a Distancia en Colombia II: 1997-2004- Bogotá: Afán Gráfico, 2007. ICFES. Subdirección de monitoreo y vigilancia. Grupo de análisis estadístico. Estadísticas de la Educación superior 2002. La educación superior 1960-2002. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665_archivo_pdf1.pdf. **Notas:** (1) en relación con matrícula del primer período académico. (2) en relación con matrícula período académico. (3) No se incluyen las cifras del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje).

Como puede apreciarse, luego de cerca de tres décadas de existencia, la educación superior a distancia apenas llega al 10% del total de la matrícula; y al 6.34% del total de programas. Y si bien durante este período la modalidad ha tenido altibajos en algunos años, su crecimiento ha sido relativamente continuo, aunque no significativo. Así por ejemplo, en el año 1998 se aprecia un decrecimiento en el número de programas. Este fenómeno obedeció a que la normatividad para la formación de educadores desestimuló el ofrecimiento de algunos programas en dicha área, y a que la legislación vigente suprimió los programas semi-presenciales, que anteriormente se confundían con programas a distancia. De acuerdo con los borradores de la reglamentación de Ley 1188 (en discusión), parece que éste tipo de modalidad educativa, volvería a establecerse.

Un incremento en el número de instituciones y programas se aprecia en el 2004, año considerado como del despegue de la educación virtual. Con todo, el incremento de la matrícula fue modesto. Aunque no pudo tenerse acceso a estadísticas más recientes del SNIES, todo parece indicar que el crecimiento reciente es mayor. Cifras no oficiales indican que en el 2010, se estaría llegando a 996 programas a distancia, de los cuales 745 son de pregrado y 251 de posgrado.

7. LAS ESTADÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

En la legislación colombiana solo existen –como se indicó- la modalidad a distancia y presencial. Sin embargo, el reciente Decreto 1295 reconoce la categoría de educación virtual, dentro de la modalidad a distancia, de una forma mecánica: tener más del 80% de las actividades académicas ofrecidas en redes telemáticas. En concordancia con ellos y con

cierta anterioridad, el Ministerio de Educación venía aprobando programas de distancia, catalogándolos como “virtuales”, si predominaban los medios digitales.

Así las cosas, datos no oficiales de la Dirección de Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (Ver Cuadro No. 2), indican que, en Colombia, 44 Instituciones de Educación Superior han recibido aprobación (registro calificado) para un total de 170 definidos como “programas virtuales” (aquellos que usan primordialmente medios digitales). De ellos 112 programas son de pregrado y 58 de posgrado, durante el año 2008. Sin embargo, debe advertirse que en esta cifra no se incluyen programas que, estando previamente aprobados en la categoría genérica de “educación a distancia”, se han venido reconvirtiendo y ofreciendo también por medios digitales. Tal es el caso de los 47 programas aprobados de la UNAD, que si bien se ofrecen en las opciones de educación a distancia tradicional y virtual, no figuran en las anteriores estadísticas.

Estos datos indicativos, sirven para visualizar el avance de la educación virtual. Por ejemplo, es significativo el crecimiento con relación al 2002, cuando en la encuesta realizada por el autor, se reportó un total de 25 instituciones, con 130 programas en la modalidad de educación a distancia/virtual, de ellos 28 de pregrado, 18 de especialización y 84 de educación continuada¹⁷.

Tabla No. 2
INSTITUCIONES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN VIRTUAL
2008

No. de orden	INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	Programas registrados como virtuales
1	FUNDACION UNIVERSITARIA CATOLICA DEL NORTE	13
2	FUNDACION UNIVERSITARIA-CEIPA-	10
3	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	1
4	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB	16
5	UNIMINUTO- CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS	11
6	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	2
7	UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	6
8	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER - UIS	2
9	FUNDACION UNIVERSITARIA MARIA CANO	5
10	INSTITUCION UNIVERSITARIA DE ENVIGADO	2
11	UNIVERSIDAD DE	5

	CARTAGENA	
12	UNIVERSIDAD DEL QUINDIO	6
13	TECNOLOGICA FITEC	3
14	UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN-UMB-	2
15	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE BOLIVAR	2
16	ESCUELA DE INGENIEROS MILITARES	1
17	FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO FUNLAM	8
18	INSTITUTO TECNOLOGICO METROPOLITANO	1
19	UNIVERSIDAD MILITAR-NUEVA GRANADA	5
20	UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI	5
21	FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	11
22	UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE	1
23	UNIVERSIDAD DE CALDAS	1
24	UNIVERSIDAD EAN	8
25	POLITECNICO GRANCOLOMBIANO	8
26	UNIVERSIDAD DEL QUINDIO	6
27	CORPORACION UNIVERSITARIA ADVENTISTA - UNAC	1
28	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES	2
29	UNIVERSIDAD DE LA SABANA	1
30	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA - USB	2
31	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA - UPB	1
32	CORPORACION UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA	1
33	ESCUELA DE SUBOFICIALES DE LA FUERZA AEREA	1

	COLOMBIANA ANDRES M. DIAZ	
34	UNIVERSIDAD DEL NORTE	1
35	UNIVERSIDAD DE MEDELLIN	1
36	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE OCCIDENTE	1
37	UNIVERSIDAD DE MANIZALES	1
38	INST. UNIVERSITARIA FUNDACION EDUCATIVA ESUMER	2
39	UNIVERSIDAD DE SANTANDER - UDES	5
40	UNIVERSIDAD MANUELA BELTRAN-UMB-	1
41	FUNDACION UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	1
42	UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA	1
43	UNIV. DE CIENCIAS APLICADAS Y AMBIENTALES UDCA	4
44	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	2
TOTAL:		170

Elaboración del autor. Fuente: Datos de la Dirección de Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional.

Por supuesto que en la anterior estadística, no se hace diferencia entre las tipologías o modelos existentes dentro de la categoría genérica de “educación virtual”.

Cuando aparecieron los medios digitales, para diferenciar la educación virtual de la educación a distancia que se ofrecía anteriormente, se habló de aquella, como la tercera generación o nivel III de educación a distancia. Así las cosas, el *nivel I* estaba constituido por el denominado sistema postal, que hacía referencia a aquella educación que usaba el medio impreso, la distribución de contenidos por correo e interacciones pedagógicas por correo postal. El *nivel II* se refería a la educación a distancia que además ofrecía medios audiovisuales (audio y video) para la entrega de contenidos, y la introducción de otro tipo de medios análogos de comunicación para las interacciones.

Con los avances tecnológicos, también la categoría de educación virtual (*nivel III*) ha evolucionado. De acuerdo con las tecnologías y diseños que se utilicen, pueden identificarse diversas tipologías. Así por ejemplo, si se continúa con la clasificación ya tradicional “por niveles”, habría por lo menos tres más. Un *nivel IV* que se caracterizaría por la incorporación de lenguajes multimedia (imagen, audio y video digitales), nuevos dispositivos para actividades en el aula virtual (*quizzes*, encuestas, boletines, calendarios, etc.) y formas de comunicación uno a muchos y bidireccionales (chat, foros, etc.), a los “tradicionales” cursos del nivel básico de educación virtual, compuestos por contenidos textuales almacenados en un servidor instruccional conectado a Internet. Un *nivel V*, caracterizado por contenidos mucho mejor preparados que incluyen objetos de aprendizaje

(*learning objects*) que pueden ser de-construidos, re-orientados y re-usados; materiales hiper-textuales que permiten múltiples rutas de acuerdo a los tipos de intereses o tipos de inteligencias de los estudiantes; y agentes inteligentes (tutores electrónicos), laboratorios digitales y componentes interactivos que se adecuan más a las necesidades específicas de los estudiantes. Y, más recientemente, con las WEB interactivas (WEB 2.0 y siguientes), un nivel VI que, más allá de “colgar” y distribuir en el ciberespacio unos contenidos y monitorear su apropiación (forma típica de los niveles anteriores), se caracteriza por un nuevo modelo de educación virtual interactiva que propicia verdaderos procesos de “gestión de conocimiento”. Es decir, un aprendizaje que se inicia desde la búsqueda en el ciberespacio de los contenidos pertinentes para enfrentar problemas reales, pasa por la categorización de la información para seleccionar las formas y estructuras para su mejor comprensión, el almacenamiento adecuado que permita ponerla a disposición y compartirla, dar lugar a análisis, debates y construcción colectivos que la conviertan en conocimiento, ponerlo a prueba y validarlo en diferentes entornos y situaciones específicas, así como incrementarlo y renovarlo de forma permanente. Otras clasificaciones, como la de Morave y Dolors Reig habla de una *educación virtual 1.0, 2.0 y 3.0* con sus respectivas caracterizaciones.¹⁸

Hasta el presente, todas estas tipologías coexisten dentro del marco conceptual y legal mencionado, como “educación virtual”. Convendría explorar la posibilidad de estudios al respecto que pudieran fundamentar una normatividad y políticas que permitieran modelos de educación más acordes con las posibilidades y exigencias de la sociedad de conocimiento.

Referencias

² Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, artículo 16.

³ ICFES, Estadísticas de la Educación Superior, 1976, Santafé de Bogotá, D.C., Nov. de 1977 e ICFES, Estadísticas de la Educación Superior, 1980, Santafé de Bogotá, D.C., Mayo de 1982.

⁴ Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Desarrollo Regional. Sistema Nacional de Estadísticas de Educación Superior. Estadísticas de Educación Superior. Fecha de actualización: diciembre 4 de 2009.

⁵ Sarmiento, Luis Abrahán. ACPO, una experiencia educativa: desarrollo integral de la humanidad. Pensamiento de Monseñor Salcedo. Bogotá: UNAD/ediciones hispanoamericanas, 2009. ISBN 978-958-651-488-0.

⁶ UNISUR fue la naciente institución que el gobierno nacional destinó como líder del subsistema de educación superior a distancia, y que luego se transformó en lo que actualmente es la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

⁷ Un instituto descentralizado del Ministerio de Educación, en ese entonces encargado de los lineamientos, fomento y control de las instituciones y programas de educación superior, que posteriormente se convirtió en el Viceministerio de Educación Superior, limitándose en la actualidad a la aplicación de pruebas.

⁸ En 1997, la Fundación Universitaria Católica del Norte, que se reconoce como la primera institución de educación virtual, recibe aprobación oficial e inicia sus programas al año siguiente. Igualmente algunas de las instituciones que anteriormente venían en convenios con instituciones foráneas, inician de forma independiente sus programas. Valga anotar que, para esa época, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), institución pionera en el uso de tecnologías, utilizaba la videoconferencia para realizar capacitación, y sólo en 2003 lanza el aprendizaje virtual. Ver: Historia del SENA en: <http://www.sena.edu.co/Portal/Direcci%C3%B3n+General/Historia+del+SENA/>

⁹ Para 1998 las empresas telefónicas reportaron un total de 6.340.882 líneas y el país tenía para ese entonces una población de 40.772.994 habitantes.

¹⁰ Cfr. Facundo, Ángel. La educación superior a distancia/virtual en Colombia, IESALC, 2003.

¹¹ Comisión de Regulación de Telecomunicaciones. Informe SemestralInternet. Bogotá mayo 2006 - no. 7.

¹² Comisión de Regulación de Comunicaciones. Informe trimestral de conectividad. Bogotá D.C., Noviembre 2009 – No. 17, <http://www.crcom.gov.co>.

¹³ Estas son: Red de Universidades de Barranquilla RUM BA; Red Universitaria de Popayán RUAP; Red Universitaria de Bogotá RUMBO; Red de Universidades del Área Metropolitana de Bucaramanga UNIREDA; Red Universitaria del Valle del Cauca RUAV; y la Red Universitaria de Medellín REDM.

¹⁴ Salazar Ramos, Roberto. Aproximaciones arqueológicas y perspectivas de la educación superior a distancia en Colombia. ICFES, 1999.

¹⁵ Facundo, Ángel. La educación superior a distancia en Colombia: Un análisis del marco normativo. En M. Mena, C. Rama y A. Facundo (compiladores). El marco regulatorio de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Bogotá: UNAD, Virtual Educa, ICDE, 2008. Págs. 153-199. ISBN 978-958-651-485-9.

¹⁶ Al respecto, valga anotarse que el artículo 86 de la Ley de Educación Superior vigente establece que “las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes de los presupuestos nacional y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos, vigentes a partir de 1993. Y el artículo 87 acota que “a partir del sexto año de la vigencia de la Ley, el Gobierno Nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales, en un porcentaje no inferior al 30% del incremento real del Producto Interno Bruto”. Ante reformas y prácticas de la ley de presupuesto, las universidades oficiales debaten su cumplimiento.

¹⁷ Facundo, Ángel. La educación superior a distancia/virtual en Colombia.

¹⁸ Dolors Reig, 2009: <http://dreig.eu/caparazon>, clasificación adaptada y ampliado de J.Morave, 2007: <http://educationfutures.com>.

Educación a distancia: La experiencia del *e-learning* en Chile

Daniel Farcas
Universidad UNIACC
Chile

Introducción

La educación a distancia no es un concepto reciente, por tanto múltiples definiciones se han aproximado a este fenómeno. En la actualidad, distintas visiones tienden a concordar en cuatro elementos según Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek (2006):

- Consiste en un proceso de educación formal, que posee una base institucional
- Se expresa en la separación del profesor y el alumno
- Utiliza sistemas de telecomunicación interactivos
- Conecta al alumno, profesor y a los recursos de aprendizaje, compartiendo información, datos, entre otros, por medio de distintos formatos que integran la experiencia formativa.

La educación a distancia, posee objetivos transversales a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con el desarrollo y/o perfeccionamiento de conocimientos y destrezas. Su particularidad radica en la no copresencialidad entre el educador y el educando, distancia física que se ve compensada con mecanismo de vinculación de las partes involucradas con los contenidos definidos, por medio de la utilización de modelos pedagógicos y tecnológicos acordes. En cuanto a la implementación de dicho sistema educativo, éste se ve ineludiblemente impactado por fenómenos políticos, económicos y culturales, por tanto se vuelven necesarias consideraciones globales como también locales.

Es así como en Chile, el énfasis en la formación de capital humano como un requisito para avanzar en el desarrollo social y económico del país, le ha dado a las instituciones de educación superior un rol fundamental para responder a tales demandas. La capacidad de búsqueda, generación, procesamiento y transmisión de la información se han vuelto funciones esenciales que, determinan la productividad y competitividad no sólo individual sino de las sociedades en general respecto a su contexto (Castells, 2002). En consecuencia, tener estudios terciarios adquiere un notable valor en la población chilena, tanto como para la trayectoria de cada persona como la del país en su conjunto.

En este sentido, según datos de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, aplicada por el Ministerio de Planificación de Chile durante el 2003, la diferencia de ingresos entre una persona que concluye sus estudios de educación superior, y una persona que no lo hace es de un 26,2% para quienes asistente a un centro de formación técnica; un 10,2% para quienes van a un instituto profesional; y un significativo 73,6% para quienes estudian en una universidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico & Banco Mundial, 2009). Si bien la escolaridad tiene una relación positiva creciente con el nivel de ingreso, dicha relación se ve enfatizada en el caso de aquellos que cuentan con un título universitario. A partir de esta información, se puede concluir que la educación superior es efectivamente una herramienta clave para mejorar la calidad de vida de las personas, aspirando a lograr movilidad social y una mayor equidad en la población.

Citando a Rodríguez (2009), el rol de las instituciones de educación superior remite no sólo a la creación de conocimiento avanzado, y difusión de dicho conocimiento, sino a su vez, a la contribución al desarrollo y equidad, aportando en el desafío de disminución de

la pobreza y el crecimiento sustentable del país. Bajo esta premisa es donde se inserta el desarrollo del *e-learning* en Chile, el cual será contextualizado en el presente capítulo con una aproximación inicial al sistema de educación superior general en el país; la evolución de su educación a distancia; y el marco normativo de la misma. Se utilizará un caso emblemático de *e-learning* para profundizar en la situación de Chile; finalizando con las conclusiones que se extraigan a partir de la reflexión sobre los potenciales y desafíos de la educación virtual en este país.

Sobre el sistema universitario Chileno

La historia de la educación superior en Chile se remonta a 1622, con la creación de la primera universidad en el país, la Universidad de Santo Tomás de Aquino. Ya hacia el siglo XIX se fundan 2 universidades que continúan funcionando hasta la fecha: la Universidad de Chile (1843) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (1888). Dentro de los hitos que marcan la educación en este país, se puede mencionar que en 1920 se promulgó la Ley 3.654 de educación primaria obligatoria, que aseguraba 4 años de escolaridad; elevando a 6 años la escolaridad obligatoria en 1929 y a 8 años para 1965, es decir, alcanzando el imperativo de educación básica completa. En el 2003 una reforma constitucional extiende la obligatoriedad escolar a 12 años, en este caso educación media completa, nivel de estudios que ha sido el requisito necesario para poder postular a la educación superior (Soto, 2004; Brunner, 2008). En síntesis, todas fueron reformas que contribuyeron para que una población cada vez más extendida estuviera habilitada para acceder a la universidad o entidades terciarias.

Para complementar la comprensión del carácter actual del sistema de educación superior chileno, cabe retomar los últimos 30 años de trayectoria, basada en la distinción que se establece en virtud de la legislación de 1980, respecto a las instituciones creadas antes de dicho año, y aquellas que surgieron después. Hasta 1980 en el país existían 8 universidades, que comprendían a todo el sistema de educación superior. Con la promulgación del Decreto Ley 3.541 de 1980, y el conjunto de normas asociadas dictadas a lo largo de 1981, se posibilita el surgimiento de una nueva institucionalidad, ahora compuesta por tres entidades: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Dentro del ámbito universitario también se da una diferenciación: por una parte están las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), denominadas coloquialmente como universidades tradicionales, fundadas con anterioridad a 1980; y por otra parte, las universidades privadas, creadas con posterioridad a la ley.

El Consejo de Rectores, establecido en 1954, pasa de estar conformado por las mencionadas 8 universidades hasta llegar a las actuales 25, las cuales responden a distinta naturaleza jurídica: universidades estatales son 16, en tanto 9 son universidades particulares con aporte directo del Estado. Dicho organismo está presidido por el Ministro(a) de Educación o por aquel rector en quien se delegue tal atribución, en base a pleno acuerdo de los restantes rectores que conforman el Consejo. Por su parte, las universidades privadas, creadas tras las reformas de 1980 y 1981, a la fecha son 35. Desde 1991, existe también una agrupación que reúne al presente 14 de estas entidades, llamada Corporación de Universidades Privadas (CUP).

La mencionada legislación tuvo como consecuencia, una significativa expansión de la cantidad y tipo de instituciones de educación superior, como también de la oferta de programas académicos. Esto se dio en un primer momento como un crecimiento explosivo,

llegando a 302 instituciones de educación superior hacia 1990, lo que con el tiempo se fue ajustando a la institucionalidad reguladora, orientada ya no exclusivamente a la idea de otorgar más educación a una mayor cantidad de personas, sino también una mejor formación con acreditada calidad. Esto hace que para 2010 hayan 176 instituciones de educación superior (ver tabla 1).

Tabla 1. Número de instituciones de educación superior

Instituciones de educación superior	1980 ¹	1990	2000	2010
Universidades	8	60 ²	64	60
Universidades del Consejo de Rectores	8	-	25	25
Universidades Privadas	-	-	39	35
Institutos Profesionales	-	81	60	44
Centros de Formación Técnica	-	161	116	72
Total	8	302	240	176

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2010). ¹El dato de 1980 proviene de Brunner (2008). ² El dato de 1990 representa la suma de Universidades del Consejo de Rectores y de Universidades Privadas.

Al aumento y diversificación de la oferta académica, se añade la ampliación del acceso y cobertura de la educación superior, lo que se traduce en el crecimiento del número de estudiantes que ingresan a estudios de educación superior, junto con el incremento en la pluralidad de sus características. De 249.482 estudiantes matriculados en la educación superior en 1990, para el 2000 se observa que dicha cifra asciende a 452.325 matriculados. A la fecha, son 876.243 estudiantes quienes forman parte de las distintas instituciones que proveen educación superior. De este antecedente se puede destacar que las matriculas en universidades, son sistemáticamente superiores que en la restante institucionalidad (ver tabla 2). Y de éstas, cabe considerar que hasta el año 1980 las universidades del Consejo de Rectores concentraban el 100% de los alumnos matriculados en la educación superior en Chile, en tanto en la actualidad aproximadamente la mitad de los alumnos se encuentran matriculados en universidades privadas, evidenciando un creciente posicionamiento de las mismas.

Tabla 2. Número de estudiantes matriculados en la educación superior

Estudiantes matriculados en instituciones de educación superior	1960 ¹	1974 ²	1983	1990	2000	2009
Universidad (pre y posgrado)	26.016	143.966	110.133	131.702	319.089	576.600
Instituto Profesional	-	-	16.975	40.006	80.593	189.622
Centro de Formación Técnica	-	-	39.702	77.774	52.643	110.021
Academia ³	-	-	8.440	-	-	-
Total general	26.016	143.966	175.250	249.482	452.325	876.243

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2010)

¹ El dato de 1960 proviene del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (2006). Para dicho año no existían los institutos profesionales, centros de formación técnica ni las academias. ² El dato de 1974 proviene del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (2006). Para dicho año no existían los

institutos profesionales, centros de formación técnica ni las academias.³ Desde 1986 se elimina la categoría de academia de las instituciones de educación superior

Esto ha tenido efectos sobre los distintos grupos socioeconómicos del país. Ha posibilitado que un gran número de estudiantes, 7 de cada 10, representen la primera generación de sus familias en ingresar a estudios superiores (Instituto Nacional de Estadísticas, 2006). Se evidencia entonces, la extensión de las posibilidades de acceder a este nivel de estudios a los grupos socioeconómicos medios y a los más desaventajados. También ha impactado en lograr una paridad de género en el estudiantado, incorporando a su vez a diversos tramos etéreos de personas que con anterioridad ni siquiera podrían haber pensado en la posibilidad de continuar y profundizar sus estudios, bajo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*).

Respecto a este último referido a la edad de los estudiantes, cabe señalar la distinción de dos grupos: la generación.net y los estudiantes adultos. La llamada generación.net caracterizada por haber nacido bajo el contexto digital, se desenvuelve naturalmente con los distintos medios de comunicación. Ávidos de interacción, exploración y descubrimiento inductivo, buscan la aplicación de todo conocimiento adquirido, y son afines a todo recurso multimedia, en especial lo audiovisual (Oblinger & Oblinger, 2005). Por su parte, los estudiantes adultos no son egresados recientes de enseñanza media, sino que profesionales que se encuentran en el mercado laboral, el cual les exige la actualización de los conocimientos y destrezas previamente adquiridas, pese al limitado tiempo que poseen para estudiar.

Es en este contexto donde emerge la educación a distancia en formato *e-learning*, orientada a proveer de oportunidades de estudios más adecuadas a las particularidades y requerimientos del potencial alumnado, como a su vez, a las necesidades del país de un recurso humano más avanzado para el idóneo desarrollo nacional en medio del competitivo entorno. Las instituciones de educación superior se ven impulsadas entonces a aumentar su aporte a la profesionalización y tecnificación de las distintas disciplinas, ajustarse a las exigencias del mercado del trabajo, limitando la duración de las carreras, en tanto se extiende el periodo de formación y capacitación a lo largo de la vida, tal como se formula en los acuerdos de Bologna (Brunner, 2005).

Sobre la educación a distancia en Chile

En Chile, las diferentes etapas del desarrollo de la educación a distancia ocurrieron en la misma secuencia que en otras partes del globo, mas con su propia temporalidad. Los 3 periodos centrales se pueden resumir en: la fase de correspondencia, donde material impreso era enviado; la fase de los medios de comunicación, lo que incluye la utilización de la radio, con un particular desarrollo en Chile de la televisión educativa; y por último, el periodo actual, que posibilita la educación a distancia mediante el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación, TICs, provisto víaInternet (Silvio, 2003).

La incorporación de TICs en el espacio de la educación superior en Chile, se aprecia claramente a partir del año 2000, periodo desde el cual se extiende la utilización de herramientas digitales como apoyo a la docencia, siendo un porcentaje limitado de contenidos de los cursos provistos *online* –no más de un 29%-, y relacionado en general con aspectos administrativos del ejercicio docente. Es decir, la educación virtual en el país se comprende centralmente como un mecanismo complementario a la formación presencial (*e-support*). De forma más exigua, pero creciente en el tiempo se detecta la evolución del

porcentaje de los contenidos provistos *online* en formato semi-presencial (*blended*), que combina lo presencial con no presencial, donde los aspectos virtuales pueden variar de un 30% a un 79% del curso, hasta llegar al rango de 80% a 100%, lo que ya es concebido como educación a distancia, *e-learning*, donde la mayoría o la totalidad de los contenidos y la interacción se desarrollan bajo el sistema virtual.

La posibilidad de la separación física y temporal del profesor y el alumno, han permitido incrementar la cantidad de estudiantes mayores de 24 años que se encuentran en la educación superior, incorporando el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). En este sentido, el *e-learning* tiene la posibilidad de responder no sólo a las particularidades del alumnado-adulto, sino a su vez, considerando las características geográficas y de distribución poblacional del país, puede potenciar que personas que habitan en zonas alejadas de los centros educacionales principales puedan continuar con sus estudios, como también puede ser una alternativa más viable para personas con alguna discapacidad física que afecte su desplazamiento. Simultáneamente, para la llamada generación.net el *e-learning* se vislumbra como una modalidad que no encuentra barreras en cuanto a la familiaridad para poder incorporarse y respecto a los usos que ésta podría tener.

Es así como la educación a distancia en Chile, ha sido implementada en las distintas casas de estudio de educación superior (como *e-support*, formato *blended* y también *e-learning*), evidenciando su carácter de educación formal en base al respaldo institucional que presentan. Cabe señalar que el proceso se da principalmente en las universidades, en tanto en institutos profesionales y centros de formación técnica esto es evidentemente más incipiente (Universidad Virtual-REUNA, 2003).

Dicho formato de provisión de contenidos educativos, ha sido utilizado en el país, en particular en el desarrollo de cursos de corta duración, orientados a capacitación, expansión o especialización de conocimientos para adultos que en general se encuentran en el mercado laboral, y necesitan actualizar sus calificaciones, es decir, focalizándose en la formación continua. Esto remite principalmente a programas no conducentes a título, a los cuales se ha añadido gradualmente postítulos y postgrados, como también carreras de pregrado, no obstante sub-representados en este contexto.

Las áreas temáticas exploradas por este formato de enseñanza-aprendizaje han sido esencialmente: ciencias económicas y administrativas, en segundo lugar el área de la informática, luego educación, y en menor medida otros campos (Condeza, 2004). De acuerdo a Riquelme y Martínez (2008), la oferta de educación con algún componente *online* se distribuye de la siguiente manera en Chile:

Tabla 3. Distribución de la oferta académica con contenido *online*

Tipo de oferta académica	Porcentaje
Doctorado	1%
Magister	8%
Pregrado	9%
Diplomado	27%
Cursos	55%

Fuente: Riquelme & Martínez (2008)

Se vuelve indispensable reconocer que la implementación de TICs tiene un profundo impacto en la relación enseñanza-aprendizaje. Ésta es comprendida como un proceso de

construcción del conocimiento, por medio de prácticas participativas y colaborativas. El profesor deja de ser el exclusivo proveedor de contenidos y avanza hacia un rol de facilitador y conductor de una experiencia de aprendizaje compartida, en la cual el alumno se desempeña como protagonista de su propio proceso. En tanto, los formatos de provisión de contenidos se flexibilizan en programas de distinta duración, metodología y especialidades. El *e-learning* entonces determina un cambio en la dinámica de los vínculos entre el alumno y el profesor, el cual debe ser incorporado por las distintas instituciones en pos de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y volverlo más adecuado a este nuevo espacio educativo. Este cambio de paradigma, no parece haber sido incluido en todas las instituciones que proveen este tipo de educación, razón por la cual es un elemento a considerar en el desarrollo de la educación a distancia en Chile (Universidad Virtual-REUNA, 2003).

Otro elemento propio de la experiencia chilena dice relación con el rol que ha asumido el estado respecto a la necesidad de capacitación y desarrollo de capital humano avanzado. Esto ha sido plenamente incorporado por Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE, dependiente del Ministerio del Trabajo y Previsión Social (Condeza, 2004). Tal como se manifiesta en el *web site* del mencionado ministerio, el SENCE, tiene como fin “contribuir a aumentar la competitividad de las empresas y la empleabilidad de las personas, a través de la aplicación de políticas públicas e instrumentos para el mercado de la capacitación e intermediación laboral, que propenda al desarrollo de un proceso de formación permanente. Esta tarea la realiza a través de la administración de un incentivo tributario que el Estado ofrece a las empresas para capacitar a su personal, y de una acción subsidiaria, por medio de un programa de becas de capacitación financiadas con recursos públicos”. Así, el *e-learning* ha sido establecido como una estrategia de ampliación de las oportunidades de formación incentivada por este organismo, reconociendo su alto potencial de desarrollo productivo (Doxa América Latina & Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, 2003). Lo relevante de este hecho es que se ha traducido en que las empresas se han constituido como uno de los sectores de donde proviene la demanda más significativa por capacitación bajo la modalidad *e-learning* (Riquelme y Martínez, 2008).

Como otras iniciativas destacables y particulares de la trayectoria chilena, se puede mencionar el Centro de Educación a Distancia, TELEDUC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que desde 1977 extiende el quehacer académico de la universidad a toda la comunidad, inicialmente mediante el uso de la televisión educativa, y en la actualidad en lo que se entiende como educación a distancia bajo formato *e-learning*. Por otra parte, la Corporación Red Universitaria Nacional, REUNA, enfocada en la integración tecnologías de información en el espacio universitario, académico y nacional, releva su importancia al utilizar mecanismos de colaboración para sus miembros, y luego con la creación de la Universidad Virtual que de esta emerge. Éstos se distinguen entre otros proyectos desarrollados en la educación superior, conformados por alianzas, incentivos gubernamentales, o bien intentos particulares de las universidades.

Marco normativo del *e-learning*

El Ministerio de Educación, está enfocado en “asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial”, tal como lo establece su misión. Éste posee la División de Educación Superior, DIVESUP, la cual para el cumplimiento de la misión descrita, se coordina con

otras entidades como el Consejo Nacional de Educación; Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT; Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, entre otros.

Respecto a esta última, la Comisión Nacional de Acreditación, se constituye como un organismo público, autónomo, cuya función declarada “es verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen enmarcados dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129”, promulgada en 2006. No obstante dicha legislación e institucionalidad asociada, no se evidencia un marco normativo respecto a la educación a distancia, como tampoco estándares que den cuenta de un canon para evaluar la calidad de la educación provista bajo esta modalidad. En Chile, no existen protocolos de acreditación institucional, ni de programas formativos, cuando se trata de cursos de tipo *blended* o *e-learning*. De hecho, la observación casuística puede llevar a concluir que inclusive el formato de educación a distancia, podría ser una característica que influye negativamente en procesos de acreditación, de acuerdo a Riquelme y Martínez (2008).

Dichos antecedentes dan cuenta de que el *e-learning* aún no ha sido incorporado a plenitud dentro de la lógica del sistema de educación superior chileno, en tanto adolece aún de políticas específicas de regulación orientadas al aseguramiento de la calidad de la formación provista. Esta situación no se condice con la expresa voluntad de inclusión de las tecnologías de la información y comunicación, en cuanto no se reconocen las particularidades de este modelo educativo, ni se integra a la normativa ya existente. Las barreras culturales propias de todo proceso de cambio, implican no sólo conformarse con su implementación, sino con la validación social del mismo, lo que es imperativo para una nueva fase de la educación a distancia: acreditación del *e-learning*. “La acreditación no debe ser un obstáculo sino un incentivo tanto para las instituciones como para las personas, que podrán de esta forma tener confianza en la calidad de modalidades más intensivas en el uso de tecnología” (Bendersky, 2009, p. 17). Se plantea entonces como un desafío para el sistema de educación superior, desarrollar mecanismos que puedan acreditar la calidad de esta modalidad de formación y la efectividad de la misma, para certificar que la educación a distancia cumple también con los estándares exigidos a la educación presencial.

Universidad UNIACC: Un caso emblemático de *e-Learning*

La Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación, UNIACC es una corporación de educación superior privada, autónoma y acreditada, que durante más de veinte años, se ha dedicado a la formación universitaria y perfeccionamiento profesional en el área de las comunicaciones y campos vinculados a las artes, tecnologías multimediales, entre otros. Esta entidad tiene sus orígenes como instituto profesional en 1981, hasta transformarse en universidad hacia 1991. Su visión se basa en un concepto orientado hacia el desarrollo de la creatividad e innovación para idear soluciones, buscando la excelencia académica y el uso vanguardista de las nuevas tecnologías. A partir de esta inspiración educativa, UNIACC ha venido desarrollando programas académicos que responden a la creciente necesidad de formación universitaria, no sólo de pregrado para jóvenes recién egresados de la enseñanza media, sino también para quienes desean terminar estudios inconclusos, obtener un segundo título universitario, complementar su especialidad profesional, cambiar de orientación vocacional o fortalecer sus competencias para mejorar su inserción en el mercado laboral. Esto dio como resultado la implementación del Programa Especial de Titulación, PET, para

estudiantes adultos que asisten a clases en horario vespertino durante 2 años y medio, más su respectivo proceso de egreso y titulación.

Pero la comprensión y constante compromiso que Universidad UNIACC declara tener con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la ha llevado a incorporar las TICs como un elemento sustantivo de su quehacer académico, ya desde la década de los 90. Esto se refleja transversalmente en los contenidos pedagógicos de las mallas curriculares, que contemplan la enseñanza de tecnología de la información y las comunicaciones, así como el uso intensivo del e-campus, una plataforma de educación a distancia que permite no sólo funcionar con fines de *e-support* sino también para programas *e-learning*, ofreciendo el sustento tecnológico a la diversidad de carreras de esta institución. Es así como se han implementado transformaciones en el modelo de educativo, en términos metodológicos y pedagógicos, considerando la centralidad de la plataforma educativa, el diseño instructivo de los contenidos y el aporte del tutor o guía del aprendizaje, conjugándose para siempre procurar el mejor resultado académico posible. De esta forma, los alumnos que cursan carreras de manera presencial, acceden a los contenidos de sus asignaturas a través del e-campus y un porcentaje de sus planes de estudio los cursan en modalidad blended, en tanto otros lo hacen totalmente a distancia.

Desde la configuración del Programa Especial de Titulación, esta institución ha avanzado hacia el desarrollo de programas *online* con el fin de proveer alternativas académicas para los estudiantes adultos. Tras su experiencia en formato presencial, y bajo la implementación de un cambio de paradigma desde el modelo presencial a las particularidades del modelo a distancia, UNIACC desarrolla en el 2004 el programa de Ingeniería Comercial en línea, abriendo de forma pionera la primera carrera de pregrado *e-learning* en Chile, 100% *online*. En la actualidad UNIACC ofrece diversos programas totalmente *e-learning*, tanto a nivel de pregrado como de postgrado. Se puede mencionar en pregrado: Bachiller en Comunicación; Comunicación Social; Ingeniería Comercial; Ingeniería Informática Multimedia; Psicología; Administración Pública (*e-government*); Administración de Organizaciones Sociales y Comunitarias. En tanto a nivel de posgrado se ofrece: Master Internacional en Comunicación & Marketing; Master en Comunicación y Tecnología Educativa para *e-learning*; Master en *Psico-Coaching*; Master en Derecho Informático; Doctorado en Comunicación. Dicha oferta evidencia por una parte la posibilidad de estudio de una diversidad de campos bajo esta modalidad, a lo que se añade la innovación en la implementación de varias carreras estrechamente relacionadas con el impacto de las TICs en distintos ámbitos del conocimiento.

El liderazgo en la educación superior tiene relación con la habilidad de adaptar la organización a las necesidades de la dinámica del contexto social, como también este contexto a las necesidades de la organización. En este sentido, UNIACC fue capaz de visualizar la creciente necesidad de ampliar las posibilidades de estudio a la población adulta, implementando programas conducentes a título bajo la modalidad *e-learning*, y simultáneamente, dado el trayecto recorrido también ha sido capaz de llevar a debate público, la necesidad de buscar mecanismo de acreditación de la calidad de estos programas. El objetivo remite a que los estudiantes puedan elegir un programa de formación sobre la base del interés, la utilidad y la calidad del programa ofrecido, sin temor a que el hecho de ser virtual o presencial influya en que el resultado de un título o un grado sea de mayor o menor valor académico.

En consecuencia, lo emblemático del caso de Universidad UNIACC dice relación con distintos elementos. Como primer punto se destaca la efectiva investigación y desarrollo de una iniciativa no impuesta al contexto nacional sino ajustada a sus

necesidades, reconociendo los avances foráneos, pero asumiendo las condiciones del sistema local, para hacer de la educación a distancia un proyecto viable y pertinente. En segundo lugar, se destaca el desarrollo de una iniciativa también congruente con la misión y visión de la universidad, es decir, avanzando en aspectos propios del proyecto institucional, como lo es el uso de TICs para esta universidad. Una tercera dimensión, se evidencia en el compromiso profundo por implementar la educación a distancia con las implicancias que esto tiene, un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que dista de la mera operación del traslado de contenidos que estaban en papel a un formato digital. Y por último, la posición de liderazgo alcanzada en cuanto a la oportuna decisión de desarrollo e implementación del sistema *e-learning*, cuando la educación a distancia es aún asumida como *e-support* en el país.

Potencialidades y desafíos de la utilización del *e-learning* en Chile

Los potenciales del sistema *e-learning* para Chile, se puede sintetizar en las siguientes ideas:

- Acceso: amplía las posibilidades de acceso a formación y capacitación necesarias con el fin de tener un capital humano de avanzada, para un país con características geográficas que pueden ser una limitante.
- Cobertura: extiende dichas posibilidades de formación y capacitación a más segmentos sociales, volviendo el sistema de educación superior más inclusivo, por tanto, favoreciendo la movilidad social.
- Compatibilidad: permite que personas que por razones de tiempo, distancia, familiar, laboral u otros, no vea posible estudiar, lo puedan hacer en concomitancia con sus circunstancias de momento, favoreciendo que la capacitación no se circunscriba exclusivamente a una fase de la vida, sino a lo largo de ésta.
- Integración: permite generar redes que fortalecen el capital social de la población, interconectando personas de distintos puntos del país en un espacio de construcción de conocimiento y entendimiento colectivos.
- Empoderamiento: le otorga centralidad al alumno respecto a su proceso de formación, lo que favorece la visión de aprendizaje a lo largo de la vida, formando entonces profesionales capaces de actualizarse constantemente.
- Innovación: se corresponde con los desarrollos en el área de tecnologías de la información y comunicación, permitiendo explorar nuevos formatos y multimedios para estimular el espacio de enseñanza-aprendizaje, apoyando una extendida e intensificada alfabetización digital.

En consecuencia, para un país con las características geográficas, sociales y económicas que tiene Chile, la modalidad de *e-learning* se evidencia como una posibilidad para el desarrollo de la población en su conjunto, en cuanto a la construcción de un capital humano de avanzada, en un país que pretende mantener la competitividad en el contexto internacional, en tanto mejora las condiciones de vida de sus habitantes.

Por su parte, los desafíos que encuentra el *e-learning* en este país, se centran fundamentalmente en:

- Validación: El reconocimiento y valoración del *e-learning* como mecanismo efectivo de enseñanza-aprendizaje debe provenir por parte tanto de la población

como de la institucionalidad del sistema de educación superior. En el marco de un desarrollo inicial de programas esencialmente no conducentes a grado académico, y la inexistencia hasta la fecha de un mecanismo de acreditación de la calidad de este modalidad de enseñanza-aprendizaje, pudieran ser unas de las razones por la cual la imagen de la educación a distancia ha sido concebida como “el pariente pobre del sistema educativo formal”, tal cual la caracteriza Mena (2002, citado en Condeza, 2004, p. 69). A esto se puede añadir el desconocimiento sobre las propiedades de esta forma de provisión de contenidos educativos, y consecutiva reticencia sobre el formato no presencial y su impacto en el mercado laboral, elementos que se evidencian como barreras para su plena validación social.

- Conectividad: Por su parte, las limitaciones de tipo tecnológicas también están presentes, en tanto los niveles de conectividad determinan las reales posibilidades que tiene la población de acceder a este tipo de formación. Elementos como el ancho de banda, por ejemplo permitirán la mayor o menor explotación de los recursos que el sistema *e-learning* tiene para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, como es la utilización de recursos multimedia, sincrónicos, interactivos, etc. En este sentido, se requiere de un soporte tecnológico que permita mantener el sistema en su óptimo funcionamiento, por lo que la conectividad a la red no sólo debe ser ampliada sino mejorada. La inversión en investigación, desarrollo e implementación tecnológica se plantea como un desafío al observar la necesidad de instalaciones computacionales y sistemas de conexión que apoyen el crecimiento y garanticen la calidad del servicio educacional provisto, para que los recursos tanto tecnológicos como pedagógicos puedan ser aprovechados.

Conclusión

La educación superior dejó de estar orientada a una elite social, transformándose en un derecho ciudadano. Ha abandonado su rol educador de individuos particulares de un país, articulando el rol de educador de ciudadanos del mundo. Su función no remite exclusivamente a la generación y transmisión de conocimientos, sino al desarrollo de las competencias que puedan ser aplicadas en un mundo de aceleradas transformaciones del conocimiento, comunicaciones y tecnologías, aspirando a aumentar la productividad, en tanto se contribuye a la promoción e integración social.

La implementación de nuevas tecnologías en el espacio educativo ha tenido un profundo impacto en la relación enseñanza-aprendizaje. Ésta se comprende en la actualidad como una forma constructiva del conocimiento, por medio de prácticas participativas y colaborativas en la sala de clases (ya sea real o virtual). El profesor deja de ser el único y exclusivo proveedor de contenidos y avanza hacia un rol de facilitador y conductor de una experiencia de aprendizaje compartida. En tanto, el alumno se desempeña como protagonista activo y responsable de su propio aprendizaje. Simultáneamente, los formatos de entrega de contenidos se flexibilizan en programas de distinta duración, metodología y especialidades.

La incorporación de nuevas tecnologías puede beneficiar a la ampliada gama de alumnos existentes. Considera las diferencias entre los individuos en términos de su diversidad cultural, geográfica, generacional, social, como a su vez en cuanto a *background*, contribuyendo a extender el acceso a personas con dificultades ya sea de tiempo, distancia o inclusive físicas para desplazarse a un centro formativo, permitiendo que continúen con sus estudios, actualicen sus conocimientos y adquieran nuevas

herramientas. De esta forma, se accede a la universidad cuando y desde donde quieran, por medio de un computador bajo la idea de educación a distancia, formato *online*. En este sentido el *e-learning* ha emergido como una efectiva alternativa para ampliar el acceso a formación, y posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, mediante un sistema más inclusivo.

Es imperativo incrementar el capital humano e incorporar nuevas tecnologías para promover el desarrollo económico y social del país, mantener una posición competitiva a nivel global y mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. En este sentido, la importancia de que el aprendizaje no se remita exclusivamente a un momento de la vida, sino que prime el concepto de *lifelong learning*, junto con la necesidad de inversión en innovación y tecnología, evidencia que el *e-learning* es totalmente congruente con el fin de tener un sistema de educación superior de avanzada, que formará a los futuros profesionales de Chile, de manera acorde al contexto global.

Bajo tal escenario se vuelve imprescindible tener la capacidad de identificar las tendencias que afectan y afectarán al sistema de educación. Pero no sólo a éste sino también a toda la comunidad relacionada, al mercado laboral, y en general, al desarrollo y crecimiento del país. Las instituciones de educación superior deben ser capaces entonces de reconocer, proyectar y planificar las mejores alternativas que se anticipen a los cambios del entorno de una manera asertiva, creativa y a su vez flexible. Dichas instituciones deben adaptarse a los desafíos que impone todo proceso de cambio de una manera particular, única e innovadora, pero en especial propia, que vincule la identidad de cada entidad con las demandas del entorno. En este sentido ser visionario e innovador en la esfera de la educación superior otorga un beneficio social que tiene que ver no sólo con el crecimiento económico y la competitividad a nivel internacional, sino que reporta beneficios sociales que inciden directamente sobre cada individuo y sus propias capacidades de enfrentar los desafíos del siglo XXI. La capacitación, el perfeccionamiento y la formación continua es una exigencia del dinámico mercado global, y las instituciones de educación superior deben ser capaces de adaptarse a tales demandas para formar profesionales acordes a los tiempos.

Referencias

- Bendersky, S. (2009). Modelos de acreditación *e-learning*: Relevancia para la educación superior en Chile. Presentación en el I Seminario Internacional de Educación Online, Universidad UNIACC.
- Brunner, J.J. (2005, Agosto 11) Tendencias recientes de la educación superior a nivel mundial. Disponible en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/tendencias_reci.html
- Brunner, J.J. (2008). Problemas, realidades y desafíos de la educación en Chile. La educación chilena entre dos centenarios: 1810-2020. Cátedra Andrés Bello, sesión 4. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Leiden/Sesion4DEF.pdf>
- Castells, M. (2002). La era de la información. Vol. I: La sociedad red. México: Siglo XXI.
- Condeza, R. (2004). Tendencias actuales en educación. En M. Mena. La educación a distancia en América Latina. Buenos Aires: ICDE – UNESCO.
- Doxa América Latina; Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (2003). Estudio fomento y promoción de la capacitación laboral a través de *e-learning*. Disponible en <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-0-informe.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2006). Alfabetización. Día internacional. Enfoque Estadístico. Disponible en http://www.ine.cl/canales/sala_prensa/archivo_documentos/enfoques/2006/pdf/alfabetizacion080906.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; Banco Mundial (2009). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile. París: autor. Disponible en <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9109011E.PDF>

- Oblinger, D.G.; Oblinger, J.L. (eds.). (2005). Educating the net generation. Educase, transforming education through Information technologies. Disponible en <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.
- Riquelme, P.; Martínez, C. (2008). Estado de la educación superior online. Disponible en <http://productosonline.files.wordpress.com/2008/08/200802-estado-eol-chile.pdf>
- Rodríguez, E. (2009). Desafíos estratégicos del sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Presentación en el I Seminario Internacional de Educación Online, Universidad UNIACC.
- Silvio, J. (2003). Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Simonson, M.; Smaldino, S.; Albright, M.; Zvacek, S. (2006). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (3ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. ISBN: 0131196308.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2010). Compendio histórico. Disponible en http://www.divesup.cl/sies/?page_id=42
- Soto, M. (Mayo, 2004). Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX. Revista Mad, 10. Disponible en <http://www.revistamad.uchile.cl/10/paper04.pdf>
- Universidad Virtual-REUNA (2003). La educación superior virtual en Chile. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140393s.pdf>

La educación virtual en Ecuador

Juan Carlos Torres
Mary Morocho Quezada
Jaime Germán Guamán
Universidad Técnica Particular de Loja
Ecuador

Introducción

La inclusión de tecnologías en los procesos educativos mantienen un ritmo de crecimiento constante, y las universidades ecuatorianas no son ajenas a esta realidad. Por ello han iniciado la oferta de programas académicos, que incluyen algún tipo de tecnología, en las áreas de pregrado, posgrado y capacitación continua. El presente artículo da una visión de la oferta académica que hoy en día brindan las universidades ecuatorianas en modalidad virtual, los programas que se encuentran en proceso de preparación y que se constituirán en la futura oferta académica, también se da a conocer el contexto de la educación a distancia, las características del sistema universitario en el país y la situación de las telecomunicaciones como eje del que depende el desarrollo de la conectividad y de los estudios virtuales.

1. Características del sistema universitario en Ecuador

La misión del Sistema Nacional de Educación Superior es *“Generar y difundir el conocimiento para alcanzar el desarrollo humano y construir una sociedad ecuatoriana justa, equitativa y solidaria, en colaboración con la comunidad internacional, los organismos del Estado, la sociedad y los sectores productivos, mediante la investigación científica y aplicada a la innovación tecnológica, la formación integral profesional y académica de estudiantes, docentes e investigadores, así como la participación en los proyectos de desarrollo y la generación de propuestas de solución a los problemas del país y de la humanidad.”*³¹

Las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Educación Superior son:

- Las universidades y escuelas politécnicas
- Los institutos superiores técnicos y tecnológicos

Según el **Art.44** de la Ley de Educación Superior³², se puede conferir certificados del nivel de formación que imparten las Instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior en los niveles de:

- **Nivel técnico superior**, destinado a la formación y capacitación de habilidades. Corresponden a este nivel los títulos profesionales de técnico o tecnólogo.
- **Tercer nivel**, destinado a la capacitación para ejercer una profesión. Corresponden a este nivel el grado de licenciado y los títulos profesionales universitarios o politécnicos.

³¹ Misión del sistema de educación superior. CONESUP. [en línea] Disponible en: <http://www.conesup.net/mision.php> [consulta 2010, 08 de abril]

³² Régimen académico del sistema nacional de educación superior. CONESUP. [en línea] Disponible en: <http://www.conesup.net/capitulo7.php> [consulta 2010, 08 de abril]

- **Cuarto nivel o de postgrado**, destinado a la especialización científica o capacitación profesional avanzada. Corresponden a este nivel los títulos intermedios de postgrado de especialista y diploma superior y los grados de magíster y doctor.

La misión de las instituciones miembros del Sistema Nacional de Educación Superior Ecuatoriano es *“la búsqueda de la verdad, el desarrollo de las culturas universal y ancestral ecuatoriana, de la ciencia y la tecnología, mediante la docencia, la investigación y la vinculación con la colectividad.”*³³

Las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior, están abiertas a todas las corrientes y formas de pensamiento, son de carácter laico, no tienen como finalidad el lucro y el estado reconoce su autonomía tanto académica como de gestión económica y administrativa. Se someten a los órganos de control establecidos y tienen como responsabilidad la rendición de cuentas a la sociedad respecto al cumplimiento de su misión y objetivos.

El Consejo Nacional de Educación Superior es una entidad autónoma de derecho público, con personería jurídica. Su sigla será CONESUP y es el organismo planificador, regulador y coordinador el Sistema Nacional de Educación Superior.

La Asamblea de la Universidad Ecuatoriana, es un organismo representativo y consultivo que sugiere al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), políticas y lineamientos para las universidades y escuelas politécnicas. Tendrá potestad resolutive en aquellos asuntos que el CONESUP le someta a su decisión, la asamblea está constituida por los siguientes miembros: Todos los rectores de las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares creadas legalmente, doce representantes de los docentes, ocho representantes de los estudiantes, dos representantes de los empleados y trabajadores³⁴.

El CONESUP está integrado por nueve miembros: Dos rectores elegidos por las universidades públicas, un rector elegido por las escuelas politécnicas públicas, un rector elegido por las universidades y escuelas politécnicas particulares, un rector elegido por los institutos superiores técnicos y tecnológicos, dos representantes del sector público, un representante del sector privado y un presidente del Consejo, elegido de fuera de su seno, que deberá ser, un ex rector universitario o politécnico o un académico de prestigio. Entre una de sus varias funciones son las siguientes: Definir las políticas de formación, investigación, vinculación de la universidad con la sociedad y de colaboración nacional e internacional; aprobar previo el cumplimiento del trámite y requisitos previstos por la ley, los informes finales acerca de la creación de nuevas instituciones de educación superior previa consideración de la Asamblea Nacional (Congreso) y aprobar la creación, funcionamiento y supresión de los institutos superiores técnicos; aprobar la creación de extensiones universitarias así como de programas de posgrado, así como fijar los lineamientos generales para las modalidades para las modalidades de educación semi-presencial y a distancia, que deberán acreditar condiciones y niveles de calidad similares a los de la educación presencial³⁵.

2. Tipología de las instituciones educativas

³³ Ley de Educación Superior. (2000). Capítulo I: De la constitución, fines y objetivos del sistema nacional de educación superior, artículo 1. [en línea]. Ecuador. Disponible en: <http://www.conesup.net/capitulo1.php> [consulta 2010, 07 de abril]

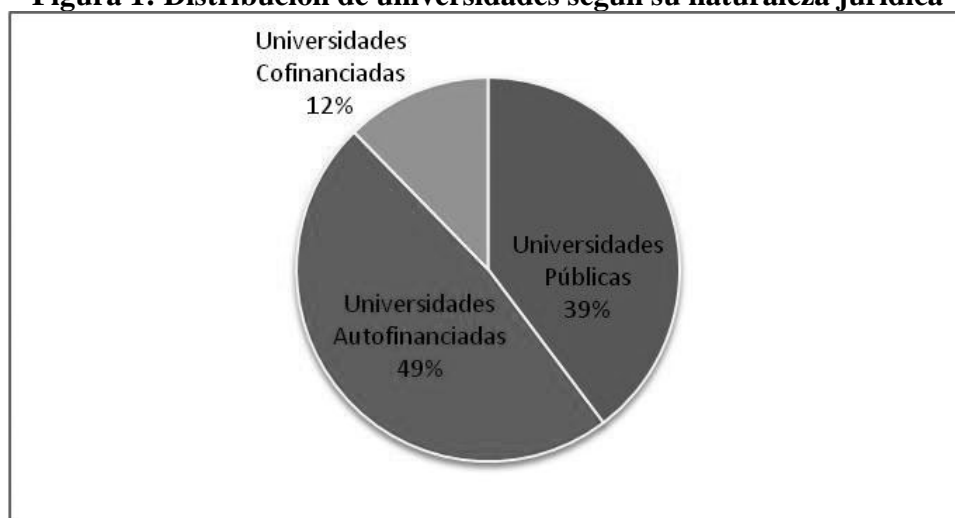
³⁴ Ley de Educación Superior (2000). Capítulo II: De la Asamblea de la Universidad Ecuatoriana. Artículo 9. [en línea]. Ecuador. Disponible en: <http://www.conesup.net/capitulo2.php> [consulta 2010, 07 de abril]

³⁵ Ley de Educación Superior (2000). Capítulo III: Del Consejo Nacional de Educación Superior. Artículo 12. [en línea]. Ecuador. Disponible en: <http://www.conesup.net/capitulo1.php> [consulta 2010, 07 de abril]

Las Universidades y Escuelas Politécnicas se clasifican en: públicas y particulares, y éstas últimas a su vez en cofinanciadas y autofinanciadas. Las públicas son financiadas en su totalidad por el estado; las cofinanciadas, reciben fondos del estado y deben responder ante los organismos de control competentes; y, las autofinanciadas funcionan con sus propios recursos y no reciben aportes del estado.

Actualmente son setenta y tres (73) las universidades y escuelas politécnicas registradas en el CONESUP, de ellas, veinte y nueve (29) son públicas, nueve (9) cofinanciadas, treinta y cinco (35) son autofinanciadas. Los institutos técnicos y tecnológicos son trescientos ochenta y uno (381).

Figura 1: Distribución de universidades según su naturaleza jurídica



Fuente: Elaboración propia

Para indagar respecto a la modalidad de la oferta académica de la universidad ecuatoriana, se ha levantado información de 40 instituciones³⁶. De las universidades participantes en el presente trabajo investigativo, que utilizan la tecnología como apoyo, el 7,50% brindan algún tipo de programa presencial, 27,50% ofrecen programas a Distancia, el 40% de la muestra posee programas Mixtos (Presencial y a Distancia), el 17,5% tienen una modalidad de estudios virtual, y el 7,50% poseen una modalidad semipresencial.

3. Oferta académica con componentes virtuales

A finales del año 2008 se consultó a las instituciones universitarias acerca de la oferta académica con que cuentan y que tiene algún tipo de componente virtual, se pudo detectar que existen muchos programas a distancia que no utilizan tecnologías, por tanto dichos programas no han sido considerados en el presente estudio.

La investigación comprende los programas a nivel de pregrado, posgrado y capacitación continua que se encuentran en ejecución y los que están en proceso de diseño (en preparación) y que serán difundidos próximamente, Para efecto de análisis se los ha dividido en cuatro categorías:

³⁶ Las más representativas en número de estudiantes y utilización de tecnologías

- Presencial con componentes virtuales
- Semipresencial con componentes virtuales
- Distancia con componentes virtuales
- Completamente virtuales

3.1. Programas de pregrado

Como es lógico, la cantidad de programas que se encuentran en proceso de desarrollo, es menor que la cantidad de programas que se ofertan actualmente. En la siguiente tabla se puede observar los valores correspondientes a estos programas:

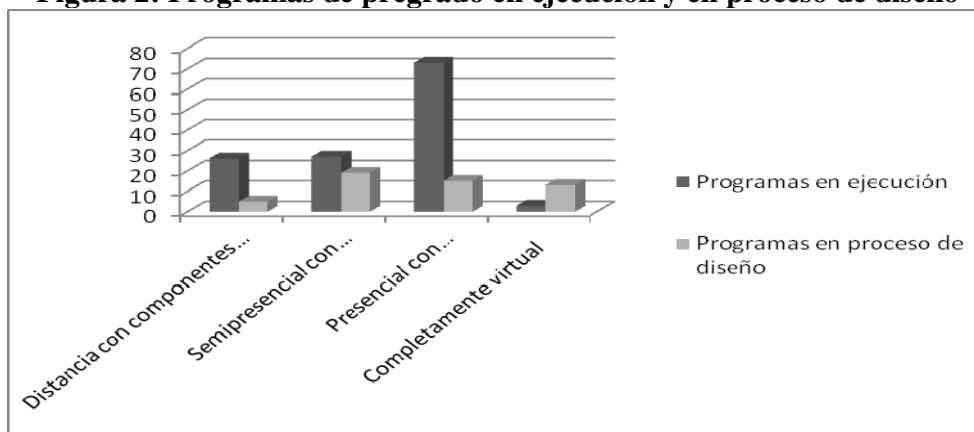
Tabla 1: Programas en ejecución y en preparación

Modalidad	Programas en ejecución	Programas en proceso de diseño	Total
Presencial con componentes virtuales	73	15	88
Semipresencial con componentes virtuales	27	19	46
Distancia con componentes virtuales	26	5	31
Completamente virtual	3	13	16
Totales	129	52	181

Fuente: Elaboración propia

La mayor cantidad de programas de pregrado está en la modalidad de estudios presencial con componentes virtuales, tanto los programas en ejecución como en aquellos que se encuentran en preparación, suman un total de 88 programas (48,62% del total de programas de pregrado). En el caso de los programas que se ofertan en la modalidad semipresencial, actualmente se desarrollan 27 programas y 19 están en etapa de preparación. Los programas a distancia con componentes virtuales en ejecución suma un total de 31 (17,13%). Al referirnos a los programas que se ofertan de manera completamente virtual, en la actualidad existen 3 programas en ejecución y 13 programas en preparación. De lo anterior se puede deducir que la proporción de programas en proceso de diseño es muy superior a la de programas en ejecución.

Figura 2: Programas de pregrado en ejecución y en proceso de diseño



Fuente: Elaboración propia

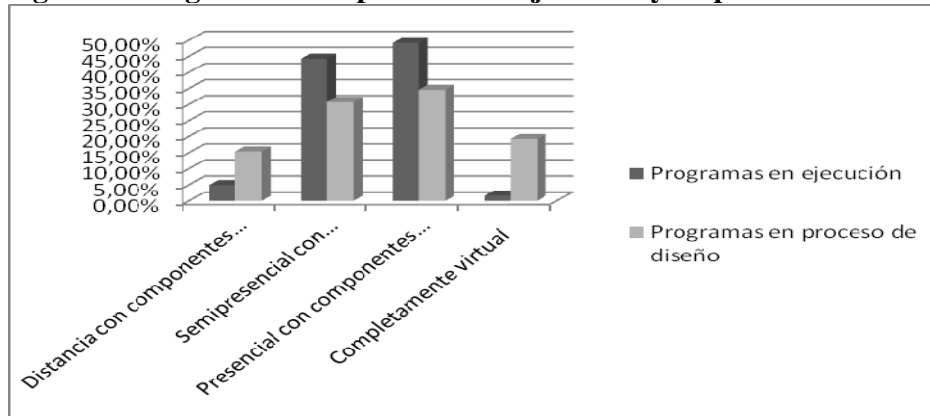
De los datos presentados se puede concluir que la universidad ecuatoriana, se encuentra en un proceso de inclusión de tecnologías en sus actividades académicas, y es la modalidad presencial la que experimenta inicialmente estos cambios.

3.2. Diplomados

El total de programas de diplomado (ejecutados y en preparación) fue de 87, desde el 2004 se ha tenido un incremento de un 58%³⁷ aproximadamente.

Los siguientes gráficos muestran que la mayoría de diplomados se ofertan en la modalidad presencial con componentes virtuales; esta modalidad acoge el 49,18% de los programas en ejecución y el 34,62% de los que se encuentran en preparación. La modalidad semipresencial con componentes virtuales ocupa el 44,26% de los programas en ejecución y el 30,77% de los programas en preparación. La modalidad a distancia con componentes virtuales cuenta con menos del 5% de los programas que se ejecutan; sin embargo, esta modalidad cuenta aproximadamente el 15% del total de los programas de diplomado que se encuentran en proceso de diseño.

Figura 3: Programas de diplomado en ejecución y en proceso de diseño



Fuente: Elaboración propia

Si bien se observa un bajo crecimiento de los programas completamente virtuales, sin embargo, esta modalidad prevé experimentar un gran crecimiento puesto que tiene en preparación más del 15% de la futura oferta de diplomados.

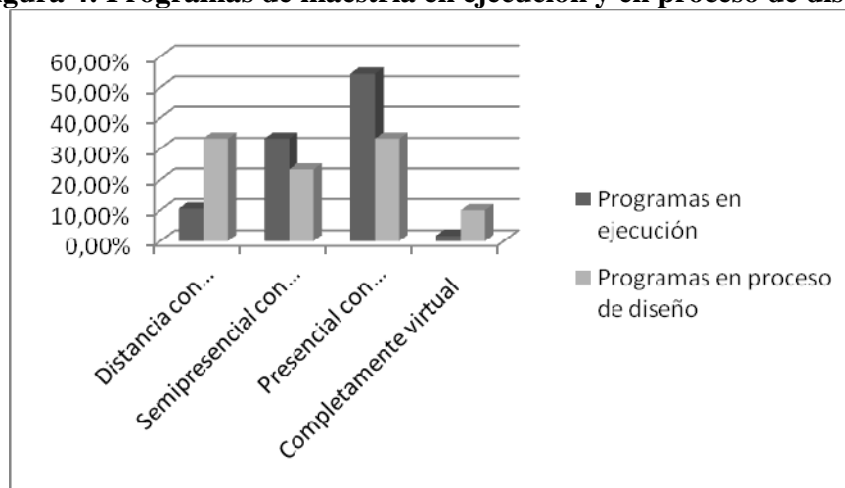
3.3. Maestrías

El total de programas de maestrías (preparación o ejecución), es de 87. De este total, los programas presenciales con componente virtual en ejecución, representan el 54,39%, y un 33,33% corresponde a los programas en proceso de diseño (preparación), por otra parte la modalidad semipresencial con componentes virtuales, tiene el 33,33% de los programas en ejecución, y el 23,33% están en preparación; las maestrías en la modalidad a distancia con componentes virtuales ocupan el 7,53% de programas en ejecución, y 33,33% de programas en preparación, en los programas de postgrado ofertados completamente virtual se observa que el 0,5% se encuentran en ejecución y el 8% se encuentran en proceso

³⁷ En base a comparación de la actual investigación con la misma investigación desarrollada en el año 2004 y que corresponde al mismo autor.

de diseño (preparación). Un dato interesante es que a partir del año 2004 los programas en ejecución dentro de la modalidad a distancia se han duplicado.

Figura 4: Programas de maestría en ejecución y en proceso de diseño



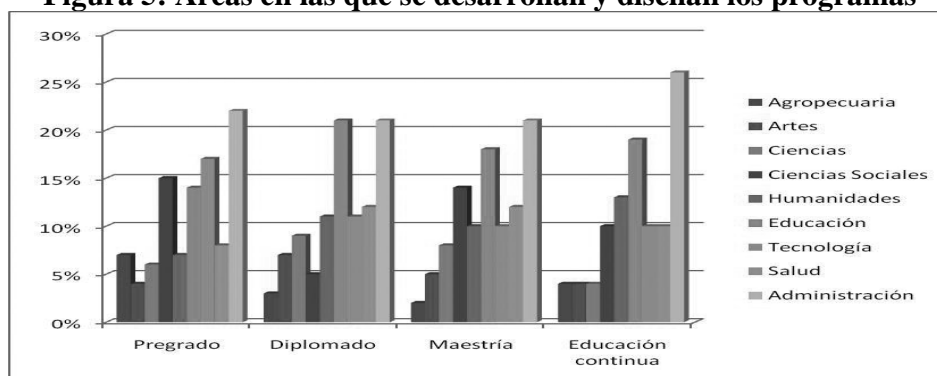
Fuente: Elaboración propia

3.4. Educación continua

El total de programas de educación continua en la presente investigación es de 63, comparando con el año 2004 existe un incremento del 40%. Los programas de educación continua que se ofertan de manera presencial y que se encuentran en ejecución son aquellos que más peso tienen del total de programas, ellos representan el 45,10% y el 41,67% de los que se encuentran en preparación; los programas en ejecución en modalidad semipresencial con elementos virtuales, ocupan el 31,37% de programas ejecutados, y el 16,67% de los que están en preparación; los programas de educación continua que se ejecutan en la modalidad a distancia con componentes virtuales constituyen el 19,61%, y el 16,67% representa a los que están en preparación; los programas ejecutados de manera completamente virtual abarcan el 3,92%, y el 25% de los que están en preparación.

Áreas de especialización

Figura 5: Áreas en las que se desarrollan y diseñan los programas



Fuente: Elaboración propia

En este punto se presenta la oferta académica de cada una de las áreas de conocimiento según el nivel del programa de estudios ya sea pregrado, diplomado, maestría o educación continua. Las áreas de conocimiento que se ha tomado como referencia se indican en el gráfico.

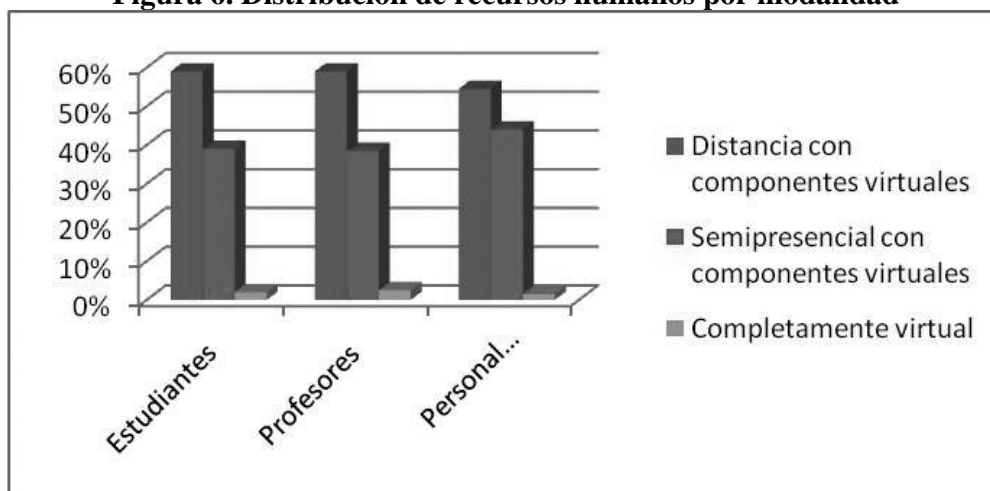
Como podemos observar los programas en las áreas de administración y comercio, educación y ciencias sociales son las que tienen mayor demanda en cualquiera de los niveles; agropecuaria, artes y ciencias son las que menos se demandan y a excepción de los programas presenciales con apoyo de componentes virtuales, dada la naturaleza de las temáticas de esta área; resulta bastante complejo desarrollar contenidos para educación a distancia; humanidades, salud y tecnología tienen un nivel medio de oferta y demanda, en este grupo, la oferta de pregrado en el área de tecnología se destaca llegando a un 15%.

Recursos Humanos

Al analizar los recursos humanos de los que disponen las universidades y escuelas Politécnicas del Ecuador, nos estamos refiriendo a tres grupos:

- Docentes,
- Estudiantes y,
- Personal administrativo y de servicios

Figura 6. Distribución de recursos humanos por modalidad



Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior nos indica los porcentajes de docentes, estudiantes y personal administrativo y de servicios asignados a las distintas modalidades de estudio. Además, se puede observar claramente un patrón común para los tres grupos: La modalidad a distancia con componentes virtuales ocupa el mayor porcentaje, seguida de la modalidad semipresencial con elementos virtuales, y por último la modalidad completamente en línea.

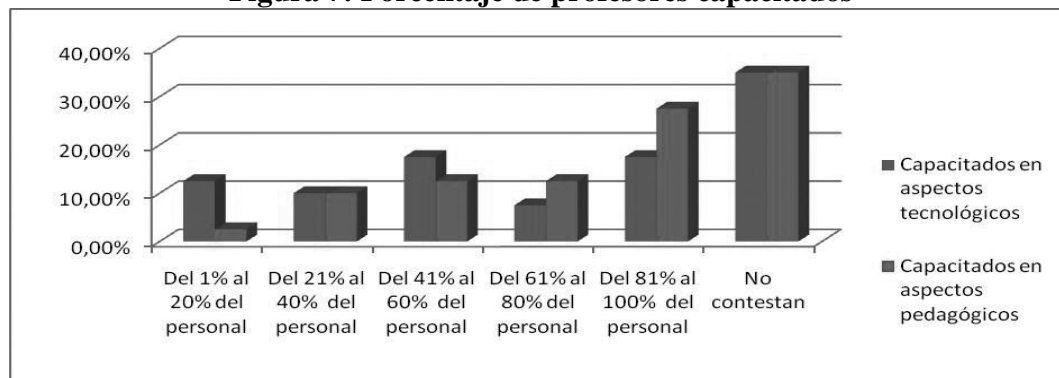
Docentes

En el presente estudio, el 64,22% del total de profesores, ejercen la cátedra en la modalidad de estudios a distancia con componentes virtuales, el 33,59% ejercen sus labores

en los programas semipresencial con componentes virtuales, y el 2,19% restante pertenecen a la modalidad completamente virtual.

Hoy en día, el rol de los docentes de la modalidad de estudios a distancia en cualquiera de sus variantes es la de ser facilitadores-mediadores, cuya función principal es la de guiar y motivar en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Para desarrollar su labor es necesario que el docente se capacite en aspectos tecnológicos y pedagógicos. La siguiente figura muestra los porcentaje de profesores capacitados en cuanto al uso de las nuevas tecnologías y de los aspectos pedagógicos y metodológicos para enseñar a distancia.

Figura 7: Porcentaje de profesores capacitados



Fuente: Elaboración propia

En lo referente a la Capacitación en Nuevas Tecnologías, en el 17,50% de las universidades existen del 81% al 100% de profesores capacitados en el uso de Nuevas Tecnologías; el 6% de las instituciones tienen entre un 61 y 80% de su planta docente capacitada; otro 17,50% de universidades indican que han capacitado a sus docentes en el uso de nuevas tecnologías en un rango del 41% al 60%.

Al tratar la capacitación de los docentes en aspectos pedagógicos, el 27,50% de las universidades cuentan con un porcentaje entre el 81% al 100% de profesores capacitados, el 12,50% de universidades han capacitado un porcentaje entre 61% al 80%. De su planta docente; en la misma línea, el 12,50% de instituciones en un rango del 41% al 60%, el 10% de universidades han capacitado a los docentes en un rango del 21% al 40%. Y finalmente el 2,5% indican que el porcentaje de profesores capacitados fluctúan entre el 1% y 20%.

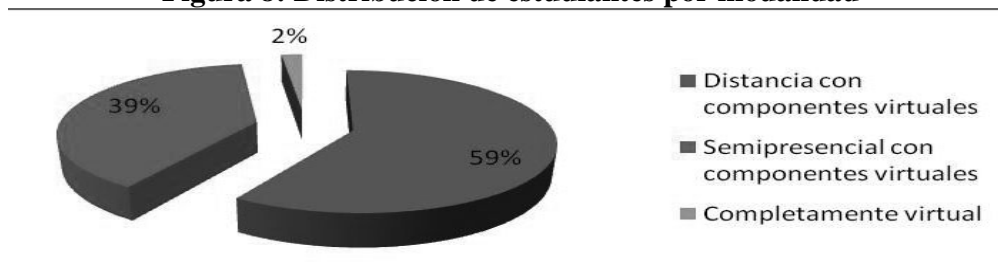
Estudiantes

La mayor cantidad de estudiantes que demandan las ofertas académicas de las Universidades se encuentra dentro de la modalidad a Distancia con componentes virtuales y representan el 59% del total de profesionales en formación, seguido de la modalidad semipresencial con componentes virtuales con el 39% y por último la modalidad completamente virtual con el 2% de profesionales en formación.

Desde el 2004 el número de estudiantes de la modalidad a distancia con componentes virtuales se ha incrementado en un 28,88%, mientras que en la modalidad semipresencial con componentes virtuales el incremento ha sido de 1423% (pasó de 1447 a 22048

estudiantes). Por último el incremento de estudiantes en la modalidad completamente virtual ha sido del 186,34%.

Figura 8: Distribución de estudiantes por modalidad

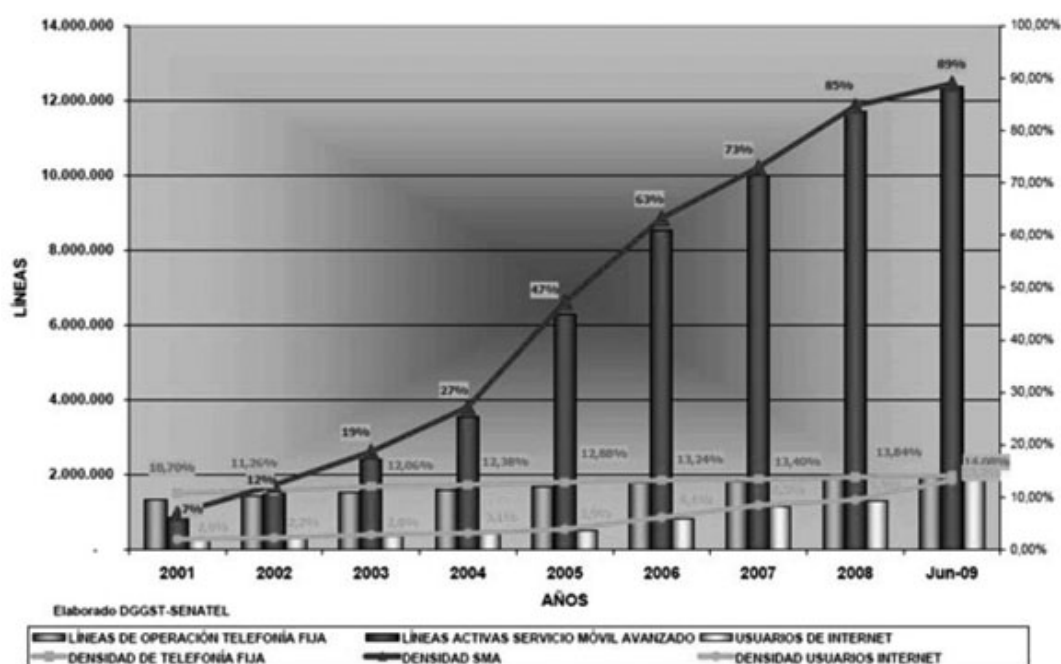


4. Limitaciones para el desarrollo de la educación virtual

La utilización de tecnologías en las actividades educativas, requieren principalmente de conectividad e infraestructura de telecomunicaciones. Por tanto, del nivel de desarrollo de esta infraestructura dependerá mucho el nivel y perspectivas de desarrollo de la educación virtual.

Figura 9: Indicadores de telecomunicaciones en el país

PANORAMA DEL SECTOR DE TELECOMUNICACIONES EN ECUADOR



Fuente: www.conatel.gov.ec

Los indicadores que se consideran para medir el estado de la infraestructura de telecomunicaciones son los siguientes:

- Líneas telefónicas fijas.

- Abonados a telefonía celular.
- Acceso de la población a computador.
- Servicio de Internet
- Servicio de Internet de banda ancha.

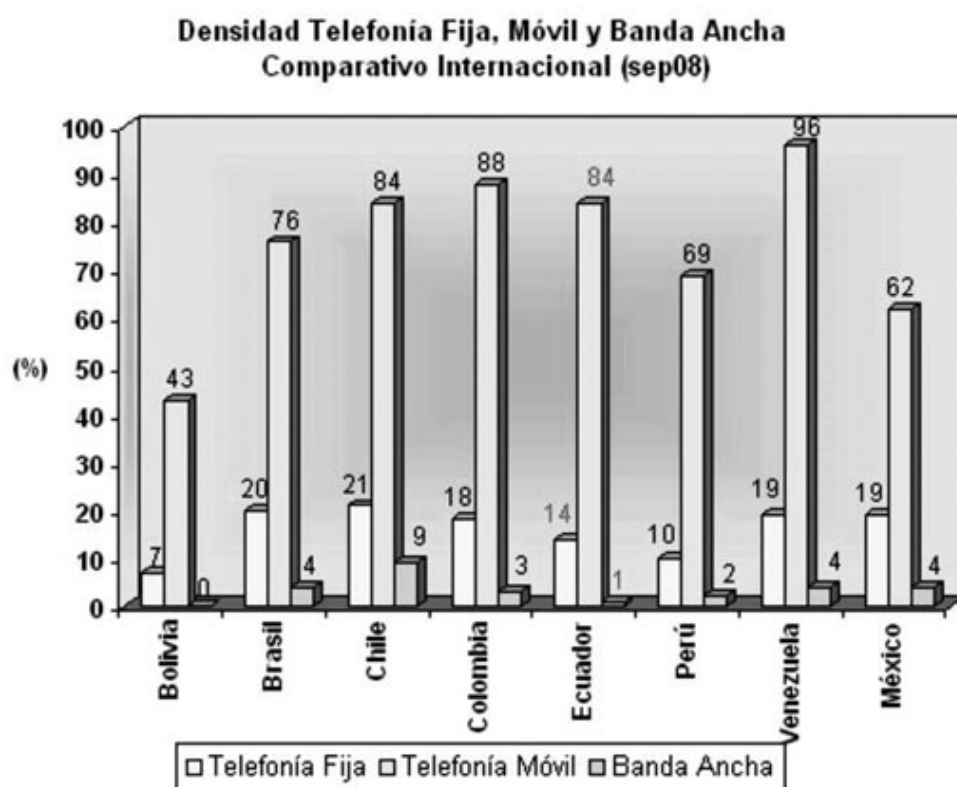
La penetración de líneas fijas alcanza el 14% de la población, esto dificulta la generalización del acceso a Internet desde los hogares, sin embargo el fomento de los cyber-cafes y los servicios de Internet que ofertan los proveedores de telefonía celular alivian parcialmente el déficit.

Según los resultados de la encuesta ENEMDU en diciembre del 2008, la proporción de hogares con acceso a Internet era del 7%, y el 26% de personas han utilizado Internet alguna vez sin que ello lo califique como usuario frecuente.

Por otra parte es necesario mencionar que la tasa de acceso a Internet a junio del 2009 es del 13%, manteniendo un ritmo de crecimiento lento, debido a que la política pública está en proceso de actualización y busca fomentar el uso masivo de las TICs en las diferentes actividades con énfasis en las educativas.

En lo que respecta a la telefonía móvil, según los datos del CONATEL, ésta ha experimentado un crecimiento rápido y constante; en la actualidad alcanza al 90% de la población y los servicios que ofertan las operadoras se han diversificado.

Figura 10: Comparativo internacional de densidad telefónica y banda ancha



Fuente: www.conatel.gov.ec

En cuanto al acceso a computadora, el 22,8% de los hogares del país cuentan con computadora y la proporción de personas que han utilizan computadora es del 41%.

La infraestructura tecnológica en las universidades son mayores a las de la población normal, el 80% de los docentes tienen computador propio y utilizan el correo electrónico habitualmente.

El desarrollo de la banda ancha a septiembre del año 2008, llega al 1%. En la figura anterior se puede apreciar un comparativo de algunos países latinoamericanos, la fortaleza de Ecuador está presente en la telefonía móvil, mientras que en la telefonía fija y conectividad de banda ancha el país aun está en un estado rezagado.

Los indicadores son claros, el 13% de tasa de acceso a Internet y la deficiente infraestructura de telecomunicaciones hace difícil una expansión de la educación a distancia mediada por tecnologías

Se consultó a las universidades acerca de los factores que impiden el desarrollo de la educación virtual, sus respuestas fueron las siguientes:

- El 14,19% considera que el principal problema es la falta de infraestructura de banda ancha en el país.
- El 13,51% opina que el problema radica en el alto costo del Internet.
- El 12,84% consideran que uno de los principales factores que afectan el desarrollo de la Educación Superior Virtual en el Ecuador son los presupuestos universitarios reducidos, debido a que esto dificulta la inversión en nuevos equipos y nuevas tecnologías.
- Otro factor que afecta al desarrollo de la Educación Superior Virtual en el Ecuador, y que cuenta con el 12,16% de respaldo de las Universidades y Escuelas Politécnicas del país, se refiere a la falta de una cultura en el uso del Internet.
- El 10,14% de las universidades consideran que está en la calidad de los programas académicos.
- el 9,16% cree que el problema es la falta de un marco legal.
- El 8,78% manifiesta que la dificultad se encuentra en los altos costos de los equipos.
- Finalmente, el 6,08% considera que la problemática pasa por los costos de software.

5. Contexto de la educación a distancia y virtual en Ecuador

La educación a distancia en Ecuador se inicia en la década de los años 70's en la cual se impartía educación secundaria a través de las denominadas "escuelas radiofónicas"; sin embargo, la educación superior a distancia tal como se concibe hoy en día en Ecuador, se remonta al 2 de septiembre de 1976 cuando la Universidad Técnica Particular de Loja, (UTPL), crea La Modalidad Abierta y a Distancia, e inicia sus labores en octubre de ese mismo año, con el propósito de atender a un amplio sector del Magisterio Nacional que no había podido acceder a la educación universitaria y que necesitaba perfeccionamiento en Pedagogía (940 estudiantes), Matemáticas (251 estudiantes), Física (24 estudiantes) y Química (58 estudiantes); en esta oportunidad se alcanzó una matrícula total de 1273 alumnos universitarios, constituyéndose así en la primera universidad que ofrece educación superior a distancia en Latinoamérica.

La metodología de expansión de la UTPL a través de centros universitarios asociados a esa fecha, fue muy importante al punto de permitir que otras universidades incursionen en actividades a distancia, tal es el caso de la Escuela Superior Politécnica del Ejército (ESPE), con quien la UTPL abrió un centro asociado en el año 1985, el mismo que funcionó hasta el año de 1988 fecha en que la ESPE inicia sus actividades como

universidad que ofrece estudios a distancia en forma independiente, constituyéndose en la segunda universidad ecuatoriana en ofertar Educación a Distancia.

Una de las variantes de la educación a distancia es la educación semi-presencial sin componente virtual que se inicia en 1995, siendo pionera de este sistema de estudios la Universidad Nacional del Chimborazo, quienes hasta la actualidad mantienen alrededor de once de programas con una considerable demanda.

Por otra parte la Universidad Tecnológica América (UNITA), inicia con un campus virtual a partir de 1997 ofreciendo 5 carreras de pregrado. Igual modalidad de estudios, carreras y cursos virtuales, brindan la UTPL, ESPE, la Universidad Tecnológica América, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Javeriana (Ecuador), Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Universidad Tecnológica Equinoccial y otras.

Es conveniente anotar que en Ecuador existen Universidades que son representantes de diferentes sedes internacionales que brindan educación virtual, o a distancia con componentes virtuales, e inclusive semi-presenciales como es el caso de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)³⁸.

Actualmente en Ecuador la mayoría de las universidades tiene algún tipo de programa a distancia, conforme se señala la información de la página Web del Consejo Nacional de Educación Superior- CONESUP-, www.conesup.net existe un total de 73 universidades, de las cuales 20 ofertan algún tipo de programas en educación a distancia, y sólo se ha podido recoger las fechas de creación de ésta modalidad de estudios, programa o cursos de 14 instituciones de educación superior, el resto se desconoce las fechas precisas.

A continuación se presenta el nombre de las 14 instituciones de educación superior del Ecuador que ofertan estudios en educación a distancia, según el año de inicio de oferta académica³⁹:

Tabla 2: Instituciones de educación superior que ofertan estudios en EaD

Orden	AÑO	UNIVERSIDADES
1	1976	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)
2	1988	Escuela Superior Politécnica del Ejército (ESPE)
3	1990	Universidad Católica de Cuenca (UCC)
4	1994	Universidad Politécnica Salesiana
5	1995	Universidad Nacional de Loja (UNL)
6	1998	Universidad Tecnológica América (UTA)
7	1999	Universidad Central del Ecuador (UCE)
8	2000	Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE)
9	2000	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH)
10	2004	Universidad Católica Santiago de Guayaquil (UCSG)
11	2005	Universidad del Azuay (UDA)
12	2006	Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador (ESPOJ-Ecuador)
13	2006	Universidad Tecnológica San Antonio de Machala (UTSAM)
14	2007	Universidad Internacional del Ecuador (UIE)

³⁸ Torres J y Jara I. (2004) *Diagnóstico Situacional de la Educación a Distancia y Virtual en el Ecuador*. Loja- Ecuador. UTPL

³⁹ Correa C. & Ramírez I. (2010). *Surgimiento de la Educación a Distancia en Universidades de Latinoamérica, oferta de Programas de Pregrado y Legislación Vigente*. Loja- Ecuador. UTPL

Se debe mencionar que la Universidad de Guayaquil, Universidad Particular Internacional SEK, Universidad Estatal de Milagro, Universidad Autónoma de los Andes, Universidad San Francisco de Quito y Universidad Tecnológica Israel; también ofertan educación a distancia, sólo que de las mismas no se obtuvo información sobre el año y la oferta con la que iniciaron.

Consideramos que el avance tecnológico ha marcado el desarrollo de la sociedad en los últimos años, ha cambiado la forma cómo nos relacionamos y, la educación no ha sido la excepción, nuevas y diversas posibilidades se han generado; la principal evolución se ha dado en Internet, pues cada vez más personas tienen acceso a esta herramienta que brinda grandes posibilidades para el aprendizaje.

En lo que respecta al avance tecnológico, la UTPL ha convertido este aspecto en una línea de desarrollo estratégico, registrando su primera presencia en la web en el año 2001, con la finalidad de proporcionar un acceso masivo y transparente a la información de la Universidad.

La llamada web 2.0 o web social es un ejemplo representativo de esta evolución, cada minuto los recursos que se comparten a través de herramientas como: blogs, flickr, youtube, slideshare, delicious, redes sociales es del orden de miles y millones.

La UTPL haciendo uso de tecnología de punta, implementó por primera vez en el año 1999 las aulas virtuales en las 22 provincias del Ecuador, posteriormente en el año 2004 se les denominó unidad de videoconferencias y actualmente cuenta con 27 salas, de tal manera que los estudiantes pueden interactuar en tiempo real con docentes y estudiantes, cuya grabación posteriormente es colgada en nuestra página www.utpl.edu.ec/videoconferencias, en el canal de youtube, teniendo acceso no sólo nuestros estudiantes sino cualquier persona que así lo desee. Otra posibilidad de interacción que ofrece la UTPL, a los estudiantes, son: el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), celulares, call center, que superan las distancias y facilitan la comunicación⁴⁰.

Por otra parte la UTPL ha dado un aporte significativo a la Sociedad del Conocimiento con los recursos generados y puestos en línea, es así que en la iniciativa Open UTPL www.utpl.edu.ec/openutpl están disponibles 91 Cursos en línea, que incluyen material de producción propia como Guías didácticas, presentaciones, videos y otros recursos publicados bajo licencias Creative Commons (By-NC-ND) 3.0 Ecuador.

Es importante destacar que en nuestro país, la EaD se encuentra en constante crecimiento, debido a que las universidades tradicionales que en un inicio no habían contemplado su oferta educativa, hoy en día ya lo están haciendo, y aquellas que se han creado en los últimos años, también ofrecen algún programa a distancia tradicional u otras con componente virtual.

6. Procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior a distancia y/o virtual

El inicio incipiente de la evaluación de la calidad universitaria en el Ecuador se da en los años 90 como una de las líneas de acción del anterior CONUEP, sin embargo a partir del año 2000 con la conformación del Consejo Nacional de Acreditación (CONEA) se establece el *“Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, en la que se integra la autoevaluación institucional, la evaluación externa y la acreditación, al que deberán*

⁴⁰ Rubio, M.J., et al. (2010). *Algunas claves que sustentan el Posicionamiento de la Educación a Distancia*. Loja-Ecuador. UTPL

*incorporarse de manera obligatoria las universidades, escuelas politécnicas y los institutos superiores técnicos y tecnológicos”*⁴¹.

Los procesos de autoevaluación de las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior del País se ajustan a referentes básicos- las características y estándares de calidad- que se derivan de las normas constitucionales, de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), su Reglamento y el Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, el cual está dirigido por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA).

La aplicación de estas normas tiene efectos similares en los diferentes niveles de evaluación: institucional, de carrera, de programas de posgrado, o de programas de educación a distancia y virtual. La variación está en el tipo de características, estándares e indicadores de calidad a los que tienen que sujetarse los actores del proceso de cada caso (CONEA 2004).

El modelo establecido por el CONEA para realizar la autoevaluación con fines de acreditación a una institución de educación superior está basado en la medición de la calidad a través de funciones, ámbitos, características, estándares e indicadores. Cuatro son las funciones que se evalúan: gestión administrativa, docencia, investigación y vinculación con la colectividad. El total de indicadores es ciento setenta y nueve, los mismos que generan ciento diez estándares, pasando a veintiuna características, que desembocan en ocho ámbitos que conforman las cuatro funciones previamente enunciadas.

Lo descrito es un modelo institucional utilizado para las Universidades y Escuelas Politécnicas del país; por otra parte si bien el organismo acreditador que es el CONEA, hasta la fecha se encuentra preparando los documentos para la acreditación de carreras de pregrado, en tanto que para los programas a distancia y virtual, el desarrollo de un modelo propio de evaluación específico es incipiente.

En este sentido la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), en el año 2003, con el auspicio por Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desarrolló el proyecto “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, en el cual participaron el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD- Institución que cumplen 30 años de intercambio, coordinación y cooperación en la educación a distancia), siendo la Entidad Ejecutora la Universidad Técnica Particular de Loja. El objetivo general del proyecto es el desarrollo de las bases para un sistema de acreditación y estándares de calidad para programas de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe (Centro Virtual), y la realización de una validación preliminar de dichas bases mediante consultas y pruebas piloto.

El proyecto recoge los esfuerzos de consenso de los actores más importantes de la educación a distancia en nuestro continente a los que se sumaron aportes europeos y norteamericanos. En este sentido el proyecto se constituyó en la plataforma más importante sobre el tema de la calidad en educación superior a distancia en nuestro continente, con una aceptación general significativa.

Este modelo tiene en cuenta los ámbitos señalados anteriormente, propios de la educación a distancia dando importancia al sistema con su modelo educativo, a los procesos propios, la estructura necesaria, las características de los alumnos, la metodología, los materiales, la formación

⁴¹ Ley de Educación Superior, (2000). *Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Artículo 90.*

específica de docentes y administrativos, la seriedad de la evaluación y los análisis de resultados teniendo en cuenta todas estas variables que, entre otras cosas, repercutirán en la exigencia de los mismos niveles de conocimiento y competencias requeridas.

Por otra parte el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia- CALED- se encuentra elaborando la “Guía de Autoevaluación para programas de pregrado a distancia y/o virtual”, la misma que tiene como base el proyecto “Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia” y está orientada a conducir los procesos de autoevaluación con fines de certificación por parte del CALED

Como síntesis general podemos decir que la educación superior es un campo de análisis muy amplio tanto a escala nacional como internacional; de tal manera que los organismos de evaluación y acreditación y, consecuentemente, los conceptos de calidad son partes centrales de las políticas de educación superior. Siguiendo similares o distintos caminos, con grados diferentes de desarrollo, los países del continente latinoamericano caso de Ecuador, promueven cada día más los procesos y políticas de evaluación y acreditación con una estructura multicriterial.

Cabe mencionar que en el año 2009, el Mandato Constituyente No. 14, dispuso que el Consejo Nacional de Educación Superior – CONESUP-, obligatoriamente en el plazo de un año, deberá determinar la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que sobre educación superior, se encuentran vigentes en el país. Así mismo El Mandato Constituyente No. 14 ordena que “... Será obligación que en el mismo período (un año) el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación –CONEA- entregue al CONESUP y a la Función Legislativa, un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento, según el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior”.

A la fecha ambos organismos: CONESUP Y CONEA, han emitido los informes correspondientes y por consiguiente en el Ecuador existe una categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas, de lo cual la sociedad en general conoce de los resultados obtenidos.

7. Conclusiones

La educación virtual ha dado sus primeros pasos, la aplicación de tecnología se da en las distintas modalidades y a diferentes niveles de la oferta académica. La tasa de crecimiento de los programas en los últimos años ha sido lenta; sin embargo se prevé contar con un incremento significativo de nuevos programas que utilizan las TICs en los próximos años.

La infraestructura de acceso a Internet es deficiente, si bien las operadoras de servicios que generan valor agregado se han incrementado, su participación en el mercado se limita a captar aquellos potenciales clientes que cuentan con la infraestructura. El estado ha planteado el plan nacional de conectividad que delinea cuatro metas que entre otros aspectos son: incrementar al 19% la tasa de penetración de la telefonía fija; incrementar la oferta de banda ancha móvil y fija, así como la reducción de sus costos; incorporar Internet en el 100% de los colegios fiscales urbanos y en el 55% de los rurales; elevar los estándares

de calidad de los servicios de telecomunicaciones. Esta iniciativa busca en el corto plazo contar con un incremento significativo en los indicadores nacionales.

Dentro de la oferta virtual de las universidades, la modalidad a distancia con componentes virtuales es la que cuenta con mayor aceptación, sin embargo, son los programas virtuales en preparación los que presentan un potencial crecimiento. Las iniciativas regionales en la línea de homologación de titulaciones, impulsa a las universidades a buscar sistemas de acreditación que permitan la movilidad docente y estudiantil. Esto ha llevado a la implementación de sistemas de créditos en los que el papel del estudiante se vuelve central en el modelo educativo de forma similar a los modelos a distancia que se han venido llevando. Esta coyuntura sin duda servirá como punto de apoyo para ampliar la oferta de programas a distancia.

En Ecuador de las 73 universidades solo 20 instituciones de educación superior ofrecen algún tipo de programa educativo a distancia, con o sin componente virtual, sin embargo el avance tecnológico en cada institución se está consolidando como parte del quehacer académico, puesto que los estudiantes y la sociedad en general lo requieren.

Finalmente podemos decir en el tema de calidad, evaluación y acreditación, el organismo de control para las Instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior es el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), si bien hasta la presente fecha posee un modelo propio para evaluación y acreditación Institucional, en tanto para las carreras y programas, el modelo aún se encuentra en su fase de elaboración y no cuenta con un modelo definido para la evaluación de programas a distancia; por consiguiente consideramos de suma importancia el aporte de la UTPL en el desarrollo del “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, el mismo que plantea un modelo adecuado para evaluar los programas tanto en la modalidad a distancia como virtual; creemos que la calidad debe ir de más en más, rompiendo nuestros propios límites, hacia los mayores horizontes en todas las dimensiones humanas.

8. Bibliografía

Consejo Nacional de Educación Superior -CONESUP- (2000). *Ley de Educación Superior 15 mayo del 2000*. Quito- Ecuador

Correa C. & Ramírez I. (2010). *Surgimiento de la educación a distancia en universidades de Latinoamérica, oferta de Programas de Pregrado y Legislación Vigente*. Loja- Ecuador. UTPL

Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC-(2008). *Tecnologías de la información y comunicaciones en el Ecuador*: Resultados de la Encuesta ENEMU, Recuperado en Marzo 2010, de www.inec.gov.ec

Rubio. M.J. et al. (2010) *Algunas claves que sustentan el posicionamiento de la educación a distancia*. Loja- Ecuador. UTPL

Torres, J., Jara, I. (2004), *Diagnóstico de la educación virtual en el Ecuador*. Loja- Ecuador. UTPL.

La educación superior a distancia en España

Lorenzo García Aretio

Sandra Varela Pereira

Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

España.

1. El sistema universitario español

La Constitución Española⁴² reconoce la “autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.”, en el Art. 27.10. La legislación específica vigente sobre la educación superior en España, es la Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001⁴³, modificada por la Ley Orgánica 4/2007⁴⁴, donde puede leerse: “La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio”.

La creación de la Unión Europea y su propia evolución lleva a los países miembros a ir planteándose progresivamente aquellos aspectos en los que debe crearse un marco de referencia común y compartido. Desde la firma del Tratado de Amsterdam (1997)⁴⁵ la atención se centra en los ciudadanos de la UE y en impulsar sus posibilidades reales de movilidad e integración socio-laboral en toda Europa. En la propia Declaración de la Sorbona (1998)⁴⁶ podemos encontrar mención expresa a estas ideas: “no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos.”

Un año después, en Bolonia (1999),⁴⁷ se firma la Declaración que sienta definitivamente las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tiene como principales objetivos crear un sistema que permita homologar las titulaciones obtenidas en los diversos países europeos, basado en las mismas metodologías y criterios evaluativos, que favorezca así la movilidad estudiantil y profesional.

A estos dos primeros documentos fundamentales les seguirán el comunicado de Praga (2001)⁴⁸, Berlín (2003)⁴⁹, Declaración de Graz (2003)⁵⁰, Declaración de Glasgow (2005)⁵¹, Bergen (2005)⁵², Londres (2007)⁵³ y Nueva Lovaina (2009)⁵⁴.

⁴² Constitución Española. (1978)

⁴³ Ley Orgánica de Universidades 6/2001. <http://www.boe.es/boe/dias/2001/05/09/pdfs/A16607-16616.pdf>

⁴⁴ Ley Orgánica 4/2007. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/04/pdfs/A14635-14639.pdf>

⁴⁵ U.E. Tratado de Amsterdam. (1997). <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>

⁴⁶ Declaración de la Sorbona. (1998). http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

⁴⁷ Declaración de Bolonia. (1999). http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

⁴⁸ Comunicado de Praga. (2001). http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

⁴⁹ Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Berlín. (2003) http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

⁵⁰ Declaración de Graz. (2003). http://www.eees.es/pdf/Graz_ES.pdf

⁵¹ Declaración de Glasgow. (2005). http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf

⁵² Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen. (2005). http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

⁵³ Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Londres (2007) http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

⁵⁴ Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Nueva Lovaina. (2009) http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Paralelamente a este proceso europeo, en el contexto español, la modificación de la Ley Orgánica 6/2001 por la 4/2007 se entendió como necesaria, habida cuenta de la prevista adaptación de las instituciones de educación superior a los nuevos contextos sociales así como al nuevo EEES, tal como se explica en su preámbulo:

*“La Ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad.”*⁵⁵

De esta forma la antigua estructura de tres niveles de educación superior española, que expedía hasta entonces títulos de Diplomado, Licenciado y Doctor, equivalentes al primer, segundo y tercer ciclo de formación universitaria, se sustituye por el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con títulos de Grado, para la formación universitaria básica, y de Máster o Doctor, en las enseñanzas especializadas ya sea orientadas al trabajo profesional o a la investigación.

Estructura Antigua		
3.er Ciclo	3-4 años 2 años	Doctor/a Tesis Diploma de Estudios Avanzados (DEA)
2 ° Ciclo	2 años	Licenciado/a, Ingeniero/a, Arquitecto/a
1.er Ciclo	2-3 años	Diplomado/a, Ingeniero/a Técnico, Arquitecto/a Téc. 1 Crédito= 10 horas lectivas

Estructura Nueva EEES (Obligatoria desde 2010)				
3.er Ciclo	3-4 años 2 años	3.er Ciclo	3-4 años	Doctor
2 ° Ciclo	2 años	2 ° Ciclo	1-2 años	Máster (60-120 ECTS)
1.er Ciclo	2-3 años	1.er Ciclo	4 años	Graduado/a 1 Crédito EC TS= 25 horas de trabajo del estudiante

Fuente: elaboración propia, basado en www.eees.es

En lo que se refiere a la modalidad de enseñanza a distancia, la LOU especifica que: *“las Universidades tendrán, además de las competencias actuales, otras relacionadas con la contratación de profesorado, el reingreso en el servicio activo de sus profesores, la creación de centros y estructuras de enseñanza a distancia (...)”*⁵⁶

⁵⁵ Documento ya citado.

⁵⁶ Documento ya citado.

Además, en su artículo 4, la Ley Orgánica de Universidades recuerda que los requisitos para crear y reconocer universidades, directamente relacionados con los medios y recursos adecuados para sus fines, serán determinados por el Gobierno del Estado. En la enseñanza no presencial, deberán tenerse en cuenta las características específicas de esta modalidad.

Una de las principales funciones de la enseñanza a distancia es fomentar la inclusión social de determinados colectivos. Teniendo en cuenta este aspecto y con la intención de garantizar la accesibilidad de las universidades la Ley 4/2007, afirma al respecto que:

*...los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad.*⁵⁷

Este mismo texto jurídico destaca también la especial relevancia del diseño de los entornos virtuales que: *“deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.”*⁵⁸

2. Tipología de las Instituciones y programas de educación a distancia

Ésta es, seguramente, una de las cuestiones más debatidas sobre la educación a distancia, desde un punto de vista pedagógico. Muchos han sido y serán los autores/as que dediquen numerosas páginas a sus reflexiones sobre las variedades y diversos modelos de este tipo de educación.

En el libro recientemente publicado *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*⁵⁹, se presenta un nutrido compendio de textos sobre educación a distancia periódicamente publicados a lo largo los últimos ocho años. En él aparece un artículo, que se dedica precisamente a analizar los diversos tipos de ambientes en Educación a Distancia. Sirva pues el referido libro como base para nuestra reflexión sobre este tema ya que, a nuestro entender, poco o nada ha cambiado desde entonces.

Cuatro eran los posibles escenarios identificados como posibles ambientes de estudio en EaD, con sus correspondientes características; De todos ellos se podrían encontrar ejemplos en España en estudios no universitarios y en empresas privadas. Aunque en los estudios superiores del modelo a) prácticamente no existen hoy día propuestas en este país.

a) Estudio a distancia, sin servicios virtuales: Se trata, por tanto, de una EaD de corte clásico o convencional, que es cada vez menos frecuente aunque nada

⁵⁷ Documento ya citado.

⁵⁸ Documento ya citado.

⁵⁹ García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la Educación a Distancia?* Madrid: UNED

despreciable especialmente en zonas de bajo desarrollo y escaso acceso de la población a las redes telemáticas. Se basa en el estudio autónomo de los materiales escritos o audiovisuales. La soledad del estudiante puede paliarse mediante sesiones de tutorías presenciales o consultas telefónicas y/o postales al profesorado.

- b) Estudio a distancia con servicios virtuales:** Es frecuente encontrar este sistema en instituciones de enseñanza a distancia, que desarrollaban un modelo convencional como el anteriormente mencionado y que han comenzado a introducir el uso de Internet en su oferta educativa. Algunos cursos se imparten completamente en línea, en otros casos el entorno virtual sirve para reforzar el aprendizaje aunque éste no se lleve a cabo únicamente por este medio.
- c) Estudio en ambientes virtuales:** Aquellos en los que todos los servicios de formación se realizan a través de los sistemas digitales.
- d) Estudios en ambientes duales o bimodales:** Mixtos o de enseñanzas combinadas, también denominados como semipresencial, parcialmente a distancia, *blended learning*, etc. Son la resultante de la coexistencia de los dos modelos clásicos; presencial y a distancia, en una misma institución. La experiencia de este ambiente dependerá de si los estudios que se realizan implican cursar las dos modalidades o sólo una de ellas. Así, si se realiza la totalidad de sus estudios presencialmente o a distancia no se experimentará más que ese ambiente de aprendizaje mientras que si se combinan ambos se conocerán las características específicas de los dos.

Como tendremos ocasión de exponer en el siguiente apartado, que analiza la oferta educativa a distancia de las más representativas instituciones de educación superior españolas, la realidad indica que en este país se está produciendo en los últimos años una gran expansión de las modalidades duales o bimodales, en las que numerosas universidades, tradicionalmente unimodales presenciales, comienzan a ofertar algunos cursos, sobre todo títulos propios o bien materias de algunas de sus titulaciones, de forma virtual, frecuentemente creando redes de cooperación entre ellas. También es destacable que se hayan dado en los últimos años grandes pasos desde las universidades unimodales no presenciales, que han realizado un notable esfuerzo por pasar del ambiente de aprendizaje más convencional a aquellos con servicios virtuales o en ambientes virtuales.

Es necesario resaltar que actualmente las universidades españolas que imparten sus enseñanzas en la modalidad a distancia coinciden en presentar un modelo basado cada vez más en la existencia de una Plataforma Educativa o Campus Virtual, que sirve como espacio tanto administrativo como de aprendizaje y de relación e intercambio estudiantil y social, a modo de lo que tradicionalmente ha representado el espacio físico del campus universitario en las instituciones presenciales. Este uso generalizado de los entornos virtuales en la docencia implica una importante adaptación tanto del profesorado como de los materiales didácticos multimedia específicamente diseñados para el aprendizaje en dichos ambientes.

Asimismo, podemos afirmar que si bien, hasta el momento, las universidades unimodales no presenciales españolas como la UNED, o la UOC disponen de un amplio catálogo de títulos propios o actividades de extensión universitaria, desarrolladas en su totalidad en línea, entre su oferta de formación reglada siguen manteniendo como

imprescindible el requisito de la presencialidad en la realización de pruebas de evaluación final. Así pues, es necesario señalar que hoy en día este aspecto continúa siendo un requisito indispensable para la obtención de un título universitario oficial en nuestro país.

3. Algunos casos relevantes de instituciones o programas de educación superior a distancia

Como hemos señalado en anteriores ocasiones⁶⁰, la Ley General de la Educación de 1970⁶¹ preveía ya la implantación de la EaD en España. En su artículo 47.1 se establece que el Ministerio de Educación y Ciencia “reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión”, mientras el art. 90 se dedica a los “centros que impartan exclusivamente educación a distancia”. Dos años después, en 1972, se funda la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) se crea en 1975 y en 1979 el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD) hace extensiva la oferta pública de educación a distancia a los estudios básicos. Tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE)⁶² el INBAD y el CENEBAD se extinguen, pasando en 1992 a asumir sus funciones el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

La oferta educativa privada en España ha sido pionera en la formación a distancia. En 1903 se impartían ya los primeros cursos por correspondencia. Los centros de titularidad privada legalmente constituidos se agrupan desde 1977 en la Asociación Nacional de Centros de *e-learning* y Distancia (ANCED)⁶³.

Tampoco queremos dejar de mencionar la significativa aportación de Radio ECCA⁶⁴ a la EaD. Su sistema, que combina emisiones radiofónicas con textos escritos y tutorías, se aplica en España desde 1963, con tan buenos resultados que ha sido adoptado en otros quince países latinoamericanos y cuatro africanos.

Pasamos a continuación a analizar con mayor detenimiento algunos casos de especial relevancia en la educación superior a distancia en nuestro país. Nos centraremos para ello en instituciones unimodales a distancia o redes de campus virtuales. Obviaremos aquellos casos, cada vez más profusos, en los que universidades presenciales cuentan con una secretaría o campus virtual, que complementa al presencial, así como acciones formativas puntuales como la impartición de una asignatura o un máster en la modalidad *on-line*.

3.1 La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La Ley Orgánica de Universidades, 4/2007, en su disposición adicional primera menciona la Universidad Nacional de Educación a Distancia y sus especiales características. La disposición adicional segunda, que consta de tres puntos, se refiere así a la UNED:

⁶⁰ García Aretio, L. (1994). *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: UNED.

⁶¹ Ley General de la Educación. 14/1970. <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

⁶² LOGSE 1/1990. <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

⁶³ <http://www.anced.es/>

⁶⁴ <http://www.radioecca.org/>

1. *La Universidad Nacional de Educación a Distancia impartirá enseñanza universitaria a distancia en todo el territorio nacional.*
2. *En atención a sus especiales características, el Gobierno establecerá, sin perjuicio de los principios recogidos en esta Ley, una regulación específica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que tendrá en cuenta, en todo caso, el régimen de sus centros asociados y de convenios con las Comunidades Autónomas y otras entidades públicas y privadas, las específicas obligaciones docentes de su profesorado, así como el régimen de los tutores.*
3. *Dicha regulación, de acuerdo con las previsiones del artículo 7, contemplará la creación de un Centro Superior para la Enseñanza Virtual específicamente dedicado a esta modalidad de enseñanza en los distintos ciclos de los estudios universitarios. Dada la modalidad especial de la enseñanza y la orientación finalista de este centro, tanto su organización, régimen de su personal y procedimientos de gestión, así como su financiación, serán objeto de previsiones particulares respecto del régimen general de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.*

Tal como se recoge en el artículo 2 de sus Estatutos⁶⁵, la UNED, además de en todo el territorio nacional, ejercerá también sus actividades “en aquellos lugares del extranjero donde lo aconsejen razones demográficas, culturales, educativas o investigadoras”. En este mismo artículo se especifica que, si bien su sede está en Madrid, esta Universidad “dispondrá de los centros asociados necesarios”.

También señala que “La UNED desempeña el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.”⁶⁶. Además, entre sus funciones específicas este mismo documento indica las siguientes: Facilitar el acceso a la enseñanza; Preparar para el ejercicio de actividades profesionales; Establecer y desarrollar programas de educación permanente, promoción cultural, perfeccionamiento y actualización profesional; Incorporar, desarrollar y facilitar el uso de los métodos y sistemas tecnológicos que en cada momento mejor se adecuen al modelo educativo de la UNED; Desarrollar la investigación en todas las ramas de la ciencia, la técnica y la cultura; Fomentar la formación y la promoción de todo su personal docente, investigador y de administración y servicios; Facilitar la creación de una comunidad universitaria amplia y plural, fundada en unos conocimientos científicos y culturales que sirvan de unión y fomenten el progreso y solidaridad de los pueblos de España; Desarrollar sus actividades docentes, de investigación y gestión en régimen de coordinación.

En la actualidad la UNED es la universidad pública española que cuenta con un mayor número de estudiantes; en el curso 2008-2009 su alumnado superó las 200.000 personas. Sólo en enseñanzas regladas se formalizaron 168.848 matrículas.

Para dar respuesta a esta creciente demanda la UNED cuenta con más de 1.300 profesores/as, ubicados en sus Facultades y Escuelas Técnicas, así como con más de 6.900 profesores tutores/as, repartidos entre sus 61 Centros Asociados. Existen centros en todas las comunidades autónomas españolas y cuando las circunstancias lo requieren, como en el caso del Centro Asociado de Madrid, cuenta además con subcentros dependientes del

⁶⁵ UNED. *Estatutos*. (2005)

<http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/estatutosuniversidades/UNED.pdf>

⁶⁶ Documento ya citado.

mismo. Fuera de España, esta universidad dispone de 12 centros en 11 países de Europa, América y África.

Su oferta educativa en el curso 2009-2010 la componen, además de los Cursos de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 y de 45 años, 14 grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 18 licenciaturas, 4 diplomaturas 3 ingenierías superiores y 5 técnicas. La UNED imparte también 110 programas de doctorado en extinción (Real Decretos 778/998⁶⁷) y cuenta con 34 programas de doctorado y 35 títulos de máster universitario oficial, adaptados al EEES.

A estas enseñanzas hay que sumarle las propias de los Programas de Formación Continua, que incluyen los Títulos Propios correspondientes a los Programas de Especialización (Máster, Especialista y Experto Universitario), Formación del Profesorado, Enseñanza Abierta, Desarrollo Profesional y Formación en el Área de la Salud. Asimismo, dentro de los programas de Extensión Universitaria se realizan numerosas actividades como jornadas, cursos, seminarios o congresos. El Centro Universitario de Idiomas a Distancia de la UNED (CUID) dispone de una amplia oferta en la enseñanza a distancia de lenguas extranjeras y cooficiales del territorio español. Por último, el pasado curso 2008-2009 comenzó su andadura la UNED Senior, cuyo objetivo principal es la ampliación de conocimientos en temas de actualidad de las personas mayores.

Esta universidad atiende el 15% de la demanda de enseñanza de nuevos títulos de grado en las universidades públicas españolas utilizando tan sólo el 3% del total de los recursos económicos destinados a las mismas. La creciente demanda de formación en la UNED se evidencia en su volumen de matriculación del alumnado, que entre los años 2000 y 2006 aumentó un 8,16%, mientras que en ese mismo período, las universidades presenciales públicas españolas registraron un descenso del 11,6%.⁶⁸

Aunque desde el inicio de los años 90 del siglo pasado se iniciaron experiencias de docencia en línea, fue desde el curso 1999-2000 cuando la UNED inició un plan progresivo de virtualización que a buen ritmo se fue extendiendo a todas las enseñanzas regladas y a la mayoría de las no regladas. El campus virtual, que da servicios a los nuevos título de grado, está sustentado por un conjunto de servidores de alta capacidad con un ancho de banda garantizado capaz de soportar la creciente demanda de servicios tecnológicos. Hoy en día, el campus de la UNED da servicio a unas 1.500 asignaturas y programas formativos diferentes. La plataforma que da servicio a los grados, es una plataforma basada en código abierto denominada DOTLRN (aLF). Ha sido adaptada a las necesidades metodológicas requeridas por el EEES y a las de gestión propia de la UNED, dotándola de herramientas específicas, docentes de comunicación, evaluación y seguimiento tanto de estudiantes como de profesorado.

Teniendo en cuenta la importancia de los materiales didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan a distancia el artículo 8 de los Estatutos de la UNED ya señalaba la necesidad de recurrir al “empleo conjunto de medios impresos, audiovisuales y de las nuevas tecnologías, así como la asistencia presencial a los alumnos a través de los

⁶⁷ Real Decreto 778/998. <http://www.uned.es/investigacion/decreto.pdf>

⁶⁸ Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Memoria Responsabilidad Social de la UNED 2008*. (2009) Madrid:UNED.

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/SERVICIOSGENERALES/PLANIFICACION%20Y%20CALIDAD/AREA%20DE%20PLANIFICACION/COMISIONRSUNED/INFORME_RS_UNED_20090930-ANEXOS.PDF

profesores tutores de los centros asociados y de los diversos sistemas de comunicación entre los profesores y los alumnos.” En esta línea se crea el Centro de Diseño y Producción de Materiales Audiovisuales (CEMAV).

Por su parte, el Instituto de Universitario de Educación a Distancia (IUED) tiene como objetivo principal la mejora de la calidad de la enseñanza a distancia y el perfeccionamiento de su propia metodología. Por ello se encarga de la formación del profesorado de la UNED, de la evaluación de los materiales didácticos y de la actividad docente, realizando también investigación institucional y promoción de actividades de innovación e investigación educativa.

Desde 1998 la UNED acoge la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia, que pretende promover un sistema integrado de actividades de investigación, formación, información y documentación en el campo de la educación a distancia y facilitar la cooperación entre investigadores de alto nivel reconocidos internacionalmente. En 2010 se han cumplido nueve años de la existencia de la página web de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>) así como de la lista de discusión Cuedistancia, que cuenta actualmente con más de 3.000 participantes y ha generado a lo largo de todos estos años más de 12.000 mensajes. Por su parte, el órgano de difusión de noticias de actualidad de la Cátedra, el Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia, BENED, (www.uned.es/bened) se envía semanalmente a sus casi 5.000 suscriptores/as.

3.2 Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

En 1995 el Parlamento de Cataluña reconoció la creación de la Universitat Oberta de Catalunya como universidad a distancia de titularidad privada gestionada por una fundación sin ánimo de lucro. (Ley 3/1995, de 6 de abril)

Esta universidad, se fundamenta en los siguientes principios; está enraizada en la realidad cultural, social, científica y lingüística de Cataluña, y entroncada con sus necesidades; abierta a las diferentes características de una sociedad muy diversificada; con un modelo didáctico innovador, eficaz y eficiente que garantice la calidad de la formación recibida; que aproveche las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías; que coopere y se coordine con las demás universidades catalanas; que se estructure mediante una amplia red territorial; con una formulación jurídica pensada para la especial naturaleza de la enseñanza a distancia, que le permita un funcionamiento flexible y ágil y una óptima utilización de los recursos empleados.

Según los datos ofrecidos en su *Memoria 2008-2009*⁶⁹ fueron más de 54.000 los estudiantes matriculados en la UOC, de los cuales 43.366 cursan formación reglada. Para la atención a este alumnado la universidad dispone de 200 profesores/as propios y 2.346 docentes colaboradores/as. En el curso 2009-2010, se imparten 13 títulos de grado adaptados al EEES, dos diplomaturas, una ingeniería superior y tres técnicas además de otras tres licenciaturas y ocho licenciaturas de segundo ciclo. El Instituto Internacional de Posgrado, con un despliegue de más de 50 programas, articulados en 12 áreas de conocimiento, concede especial relevancia, en sus Máster adaptados al EEES, a aspectos relacionados con las TIC y la Educación a Distancia. No en vano, componen su oferta,

⁶⁹ Universitat Oberta de Catalunya. *Memoria 2008-2009*. (2010)

http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0809/uoc_sintesis_curso_0809_esp.pdf

entre otros, los Máster oficiales de *Educación y TIC (e-learning)*, de *Software libre o de Sociedad de la información y el conocimiento*.

“(…) la flexibilidad propia de Internet y su capacidad de penetración creciente en todos y cada uno de los ámbitos sociales consigue que la actividad universitaria de la UOC pueda llegar hasta las personas rompiendo barreras de espacio y tiempo que Internet permite. Lejos de estructurarse como una Universidad Virtual individualista, la tecnología Internet le confiere una dinámica de interconexión muy apropiado para la Sociedad Red.” Pelegrín Fernández, C. (2003:221)⁷⁰

3.3 Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

En el año 2006 se crea la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), quedando ésta definida como universidad privada, con forma de sociedad anónima, y que “ofrecerá enseñanza universitaria no presencial”⁷¹. En palabras del Rector, Luis Enrique de la Villa, “UDIMA, aspira a ser una universidad abierta, flexible y de la máxima calidad. Una institución universitaria española e independiente cuyo principal objetivo es la docencia, el aprendizaje, el estudio y la investigación científica de calidad”.

Esta institución universitaria, ligada al Centro de Estudios Financieros (CEF). En su primer curso (2007-2008) comienza ofreciendo cinco títulos de Grado y afirma tener una previsión de 500 estudiantes, que esperan verse incrementados hasta los 5.000 en sus primeros 5 años.

La UDIMA imparte en el curso 2009-2010 ocho titulaciones de Grado, dos Máster oficiales y cinco títulos propios. En su última convocatoria de exámenes, febrero de 2010, sus responsables afirmaban contar con “cerca de 1000 alumnos” convocados a dichas pruebas presenciales y que estarían cursando por tanto titulaciones oficiales en el presente curso.

3.4 Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

El 13 de octubre de 2008 se reconoce la creación de la Universidad Internacional de La Rioja (Ley 3/2008)⁷². En su primer artículo esta ley define la institución como una “universidad privada establecida en La Rioja, con personalidad jurídica propia y forma de sociedad anónima, caracterizada por la enseñanza a distancia y cuyo funcionamiento se asienta en las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Ofrecerá enseñanza universitaria y realizará el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio”.

Hasta el curso 2009-2010 la UNIR no ha comenzado a desarrollar su tarea docente, por lo que deberemos esperar al menos a la finalización de este su curso lectivo para poder contar con una primera memoria de resultados, que permita realizar un análisis objetivo de los mismos.

⁷⁰ Pelegrín Fernández, C. (Coord). (2003) *e-Learning las mejores prácticas en España*. Madrid: Pearson.

⁷¹ Ley 1/2006. <http://gestion.madrid.org/pdf/OPTJI.pdf>

⁷² Ley 3/2008. <http://www.unir.net/doc/ley-reconocimiento-unir.pdf>

Entre las titulaciones que se imparten en esta nueva universidad se encuentran 10 títulos de Grado además de sus programas de Máster oficial y de títulos propios de Máster, Especialista y Experto Universitario.

3.5 Universitat Internacional Valenciana (VIU)

La Universitat Internacional Valenciana, que según se establece en la Ley 7/2008 puede emplear indistintamente el acrónimo de su denominación en inglés, VIU (Valencian International University) fue reconocida jurídicamente el 13 de junio de 2008.

Esta universidad, de carácter privado y gestionada por la Fundació de la Comunitat Valenciana Universidad Internacional de Valencia, tendrá, según la mencionada ley potestad para *“impartir las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional en la modalidad predominantemente no presencial, configurándose como plataforma tecnológica y como consorcio virtual entre universidades.”*

Hoy en día, la VIU ofrece únicamente la posibilidad de cursar títulos propios de Máster o de Especialista Universitario, además, de una serie de cursos, de corta duración.

3.6 Grupo 9 de Universidades (G9)

Compuesto por las Universidades de Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Illes Balears, Oviedo, Pública de Navarra, País Vasco, Zaragoza y Universidad Internacional de La Rioja, el grupo se constituye tras la firma del convenio en 1997. El G973 persigue como objetivo común *“promover la colaboración entre las instituciones universitarias pertenecientes al Grupo, tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras como a las de gestión y servicios”*, tal como se contempla en sus estatutos.

En la práctica su principal actividad se centra en brindar a los estudiantes de cualquiera de estas instituciones la posibilidad de cursar alguna de las asignaturas y/o itinerarios de un programa conjunto, impartido a través de Internet. Cada universidad pone a disposición del alumnado todas las demás algunas de sus asignaturas. Los estudiantes seguirán el curso en el espacio web creado y se examinarán, en la universidad en la que estén matriculados, el mismo día y a la misma hora que el resto de sus compañeros/as.

3.7 Campus Virtual Andaluz

Integrado por las universidades andaluzas de: Almería, Granada, Málaga, Cádiz, Huelva, Sevilla, Córdoba, Jaén, Internacional de Andalucía, y Universidad Pablo de Olavide, el Campus Virtual Andaluz⁷⁴ cuenta con el apoyo de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y se configura como elemento principal de su proyecto *Universidad Digital*. Ofrece cursar asignaturas apoyándose para ello en las plataformas educativas virtuales con las que cuenta cada una de las universidades que lo forman.

3.8 Intercampus

⁷³ <https://www.uni-g9.net/portal/index.jsp>

⁷⁴ <http://www.campusandaluzvirtual.es/>

Las universidades catalanas: Autònoma de Barcelona, U. de Barcelona, U. de Lleida, U. de Girona, U. Politècnica de Catalunya, U. Pompeu Fabra y U. Rovira i Virgili y la UOC⁷⁵ presentan también a sus estudiantes esta posibilidad de cursar en este caso una única asignatura de libre configuración por cada convocatoria a través de este campus virtual conjunto.

3.9 Aula Abierta y a Distancia de la Comunidad de Madrid (ADA-Madrid)

Se trata de una red compuesta por las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Carlos III de Madrid, Complutense de Madrid, Politécnica de Madrid y Rey Juan Carlos.⁷⁶ La Unidad de Coordinación y Gestión del Proyecto está ubicada en la Universidad Politécnica de Madrid. Cada universidad designa un Coordinador del Aula Interuniversitaria, que informará a los interesados/as sobre aspectos organizativos y administrativos relacionados con la oferta formativa del Aula Abierta y a Distancia.

Es frecuente la realización de clases telepresenciales por videoconferencia a las que se asiste desde cualquiera de las universidades presenciales de manera simultánea, permitiendo así la comunicación síncrona y multidireccional entre todos los implicados.

4. La evaluación y acreditación de las instituciones

*“Fomentar la transparencia, la comparación, la cooperación y la competencia de las Universidades en el ámbito nacional e internacional; Potenciar la mejora de la actividad docente e investigadora y de gestión de las Universidades; Proporcionar información adecuada a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias; Informar a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores”.*⁷⁷

Estos son, según el art. 5º de sus Estatutos los objetivos que persigue la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*. Se trata de una fundación estatal española, creada en julio de 2002, en un contexto de adaptación al EEES para lograr su implantación efectiva en nuestro país en el año 2010.

Según la Ley Orgánica de Universidades⁷⁸ “la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas.” Con su creación, por tanto, se pretende la mejora de los servicios públicos y “se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación”.

Una de las principales quejas de las universidades a distancia evaluadas por la ANECA era la ineficacia de algunos de sus criterios de evaluación, claramente diseñados para analizar sistemas presenciales, y que aplicados a la modalidad a distancia arrojaban datos tan negativos como irreales. Un ejemplo frecuente lo constituían las increíblemente bajas calificaciones en infraestructuras. No era de extrañar el impacto negativo en las

⁷⁵ <http://www.catcampus.org/intercampus/index.html>

⁷⁶ <http://moodle.upm.es/adamadrid/>

⁷⁷ ANECA. Estatutos. http://www.aneca.es/media/158377/estatutos_v3_080912.pdf

⁷⁸ Documento ya citado.

valoraciones, si se establecía como indicador de verificación de la calidad de las mismas únicamente los metros cuadrados por cada alumno, ignorando al mismo tiempo la existencia de campus virtuales.

En vista de esta situación, en 2005 UNED realizó una adaptación de la “Guía de la Autoevaluación Institucional”, elaborada por el Consejo de Universidades. Se realizaron modificaciones en tres de los seis grandes criterios en los que estaba estructurada la Guía de la ANECA, para que la Guía tuviese en cuenta; la propia estructura de la UNED, con una Sede Central y múltiples Centros Asociados; el perfil del alumnado, con elevado porcentaje de responsabilidades laborales y familiares y/o con características especiales como estudiantes de los centros penitenciarios, residentes en el extranjero o personas con diversidad funcional y su metodología de enseñanza a distancia.

Superados los posibles desajustes, que desvirtuaban la evaluación de las universidades españolas a distancia, podemos afirmar que la calidad de las mismas ha sido reconocida en numerosas ocasiones, especialmente la de aquellas que, por su mayor antigüedad, con más asiduidad se han visto sometidas a análisis por parte de la ANECA.

La *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU Catalunya), agencia autonómica de la ANECA, dentro del Programa Virtual realizó en 2007 una evaluación institucional de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), concluyendo que “a la institución se le admite y se le valora la existencia de una cultura de la calidad interna, con lo cual dispone de mayor libertad para desarrollarse e innovar”.

En lo que respecta a la evaluación interna, el Real Decreto 1393/2007⁷⁹ establece que las universidades dispondrán de Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC). Siguiendo la propuesta del Programa AUDIT de la ANECA, la UNED elaboró su propio SGIG⁸⁰. De entre las primeras 49 universidades españolas que presentaron en 2008 sus SGIG únicamente 5 públicas y 4 privadas obtuvieron su certificación para la totalidad de sus centros y oferta formativa. La UNED se encontraba entre ellas.

Concienciada sobre la necesidad de adaptación de sus sistemas de evaluación a la enseñanza superior a distancia en todas sus versiones, recientemente la ANECA se ha volcado en un nuevo proyecto de *Certificación de la calidad de los sistemas e-learning de las universidades*⁸¹. El objetivo prioritario de dicho proyecto, que comenzó en 2009, es diseñar un proceso de certificación de la calidad específico para evaluar sistemas e-learning en las universidades españolas. En su primera fase “se ha trabajado la definición del proyecto, el enfoque, el alcance, los requisitos, las dimensiones, los estándares y los principios metodológicos de la evaluación.”, tal como se recoge en la *Memoria de Actividades 2009* de la ANECA. Para ello, se creó un grupo de trabajo integrado por vicerrectores, directores de oficinas de campus virtuales, expertos en el ámbito del *e-learning* y usuarios experimentados en dicho ámbito. Finalmente este grupo elaboró el documento *Certificación de la calidad de los sistemas e-learning en las universidades*, con los criterios de evaluación y una propuesta para realizar la convocatoria correspondiente para el desarrollo del proyecto. Tendremos que esperar, pues, a conocer los futuros trabajos en esta línea desarrollados por la Agencia.

⁷⁹ Real Decreto 1393/2007, <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

⁸⁰ UNED. *Manual de Sistema de Garantía de la Calidad Interna*
http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/GARANTIA_CALIDAD/MANUALES_SGIC/MANUAL%20DEL%20SIGC-U.PDF

⁸¹ ANECA. *Memoria de Actividades 2009*

5. Impulsores y restrictores de la educación a distancia en España

Cuando nació la UNED, desde amplios sectores de la sociedad española se destacaban algunos de los inconvenientes de la EaD (García Aretio, 2001)⁸², muchos basados en la necesidad de mantener una comunicación mediada entre docente y discente. La posible falta de retroalimentación inmediata, así como la sensación de distancia entre quienes se comunicaban sin la cercanía y la calidez de un contacto personal, era sin duda una de las desventajas frecuentemente señaladas. Es justo matizar que hoy los enormes avances de las TICs han ayudado a vencer en gran medida el inevitable desfase espacio-temporal del *feed-back* entre todos los actores esta interacción comunicativa tecnificada, propia de la EaD.

Ahora cada estudiante puede mantener contacto constante tanto con el equipo docente como con el resto de sus compañeros/as, de forma síncrona o asíncrona. La EaD cuenta con nuevas herramientas, que permiten la interacción mediante de audio y vídeo entre quienes intercambian los papeles de emisor y receptor, lo que supone el logro de una verdadera comunicación cara a cara, con comunicación verbal y no verbal, anteriormente considerada como privilegio exclusivo de la educación presencial. Y esto no sólo repercute en la calidad de la comunicación y en la reducción de sus posibles ruidos sino que favorece el alcance de objetivos tradicionalmente más difíciles de alcanzar en EaD como los propios del ámbito afectivo y actitudinal así como los del área psicomotriz o la tan necesaria socialización.

Hoy, además de las instituciones señaladas anteriormente, son numerosas las universidades españolas que han implantado programas de enseñanza virtual. Aunque no deja de ser cierto que el acceso a las TICs sigue sin ser universal; que los actuales canales comunicativos y sus formatos obligan al profesorado a aprender nuevos códigos para el diseño y la edición de materiales multimedia; que la capacidad de organización del estudiante y la autodisciplina son algunas de las características esenciales para el éxito en el aprendizaje a distancia y que la falta de éstas o el desconocimiento previo del modelo de enseñanza-aprendizaje a distancia puede favorecer una tasa de abandono superior a la de la enseñanza presencial. Y esto supone argumentos para los que atacan la EaD.

6. Consideraciones finales

Nuestra experiencia nos dice que las tendencias actualmente van en la dirección de terminar de integrar, del modo más efectivo posible, las múltiples potencialidades de las TIC en la gestión y el buen desarrollo de los procesos de EaD. En este sentido la UNED está impulsando en estos momentos la implantación de una herramienta audiovisual sobre tecnología IP (AVIP) de carácter síncrono, que permite dar soporte tecnológico a las tutorías y seminarios presenciales e interconectar Centros y Aulas para su funcionamiento en Red. Esta plataforma IP permite que desde cualquier punto con acceso a Internet los usuarios puedan acceder a los seminarios y tutorías tanto en directo como diferido. La UNED ha instalado ya 80 Aulas AVIP en todo el país.

Actualmente tanto la UOC como la UNED en sus portales webs ofrecen numerosos cursos en abierto, *Open Course Ware* (OCW), de muy diversas áreas temáticas. En el caso concreto de la UNED es destacable un conjunto de cursos 0 (cero) de diversas disciplinas, que mediante un sistema de autodiagnóstico y una serie de fichas de contenidos y ejercicios

⁸² García Aretio, L. (2001). *La Educación a Distancia: de la Teoría a la Práctica*. Barcelona: Ariel.

ayudan a los estudiantes que se incorporan a la UNED a nivelar sus conocimientos para seguir con éxito las asignaturas de los primeros cursos de las titulaciones.

La utilización de las últimas herramientas disponibles, como redes sociales y portales de video-streaming, externos a las propias universidades pero en los que deciden alojar sus contenidos tanto para adaptarse a los gustos de los más innovadores como para no dejar de tener presencia en portales masivamente visitados, no deja de ser una tendencia actual, que deberíamos revisar para ajustar en la medida de lo posible. Internet, fundamentalmente desde la web 2.0, ha entrado en una dinámica de creación de nuevos formatos, como los mencionados, que no deja de ser tan explosiva como inestable.

Consideramos de especial interés, por tanto, las firmes apuestas por el desarrollo y mejora constante de herramientas virtuales propias, que integren las de uso más frecuente en la Red, pero sin dejar de ampararlas bajo el común denominador de la propia universidad que las crea. En esta línea se enmarca, por ejemplo, la creación del CanalUNED (<http://www.canaluned.com>), con una oferta de 24 horas de programación de contenidos educativos y culturales, desde donde se puede acceder, seleccionar y descargar las casi 400 horas anuales de emisiones radiofónicas y televisivas que esta universidad transmite por Radio Televisión Española. Se incluye, además, el acceso al patrimonio histórico audiovisual de la UNED, más de 10 mil horas de radio y 2 mil horas de vídeo y televisión.

En conclusión, la educación a distancia ha demostrado, tras una larga y exitosa trayectoria mundial, su alto grado de validez y eficacia así como el logro de una elevada satisfacción por parte de los discentes, alcanzando niveles de resultados similares y en ocasiones incluso superiores a los de la presencial. No podemos dejar de señalar aquí el profundo cambio de mentalidad experimentado por los antaño “objetores de conciencia” de la EaD, que hoy comparten el entusiasmo de quienes siempre apostamos por esta modalidad.

Este cambio se produce, desde nuestro punto de vista, por tres motivos fundamentalmente. En primer lugar, por las evidencias de los resultados positivos de la EaD, empíricamente demostrados a lo largo de todos estos años. Tampoco podemos olvidar la importancia de un aspecto como los profundos cambios sociales y culturales acaecidos desde el pasado siglo; el notable aumento de la esperanza de vida, la incorporación de la mujer al mercado laboral, el progresivo aumento del nivel educativo de la población y una mayor democratización del acceso a los niveles superiores de educación. Todo ello sumado a la enorme revolución que supuso el surgimiento de las entonces llamadas “Nuevas Tecnologías”, que hasta el día de hoy no han dejado de generar cambios en nuestra forma de comunicarnos y por tanto de aprender y de enseñar, especialmente a distancia. La EaD ha sabido servirse de todas estas nuevas circunstancias convirtiéndolas en oportunidades.

Será necesario, por tanto, seguir ahora trabajando para afrontar con éxito el reto de la multiplicación de oferta educativa virtual de las universidades tradicionalmente presenciales. La diferenciación, tanto por sus infraestructuras como por la especialización y profesionalidad de sus docentes y materiales didácticos, deberán ser las principales claves diferenciadoras de las instituciones de educación superior a distancia, que se convertirán sin duda en los principales agentes educativos de este siglo.

Educación a distancia, una mirada institucional

Patricia Ávila Muñoz
Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)
México

“Nadie educa a nadie y nadie se educa solo,
todos nos educamos en conjunto”.
Paulo Freire

Resumen:

La educación a distancia ha encontrado sus paradigmas y postulados epistemológicos con el transcurrir del tiempo y el encontrar las vías alternas para desligarse poco a poco de los enfoques tradicionales que sustentan a la educación presencial, lo que ha permitido consolidarse a la modalidad en una opción educativa. Es por ello, que cada institución traduce una finalidad educativa en un objetivo formativo, de acuerdo con una visión adaptada a su realidad operativa y contextual.

Este artículo pretende explicitar el largo pero fructífero camino que la educación a distancia en el ILCE ha tenido a partir de la operatividad de sus programas de posgrado, con el aprovechamiento constante de los avances de las tecnologías en el campo de la educación, así como de los principios de la comunicación educativa.

A lo largo del documento se podrá observar la transición que el modelo educativo de con el cual inició sus actividades de formación el ILCE, se fue transformando en el tiempo para adquirir un modelo pedagógico integrador que utiliza la convergencia de medios para desplegar las estrategias didácticas más pertinentes para conseguir la construcción del conocimiento de los estudiantes postulantes de su posgrados. Con ello, se podrá ver los avances que en su fundamento pedagógico, comunicacional y tecnológico ha logrado la educación a distancia en el ámbito institucional y en beneficio de los países miembros de la región latinoamericana.

Introducción

La educación a distancia hoy día es muy flexible, ofrece diversidad de posibilidades en tiempo y en espacio, permitiendo el acceso a la educación a personas con intereses diversos, brinda estudios formales y no formales sin estar sujetos a horarios regulares, lo que da la posibilidad permanente de actualización, para ello la propia institución y todos los cursos y programas que ofrece, deben responder a un modelo pedagógico que sustente y favorezca no solo el acceso a información sino concrete la posibilidad de transformarla en conocimiento; el uso combinado de medios permite establecer vínculos de comunicación e interacción entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), fue creado como un organismo al servicio de los países de América Latina, para impulsar el uso de medios audiovisuales como elementos de ayuda al maestro para dar objetividad al proceso de enseñanza y facilitar el aprendizaje, sus objetivos se han ido transformando pero siempre orientando sus acciones hacia la investigación para conocer el alcance y aprovechamiento

pedagógico de la tecnología y sus aplicaciones con propósitos educativos y con base en la experiencia, formular y proponer aplicaciones innovadoras.

En el ILCE la educación a distancia ha experimentado una trascendente evolución a lo largo de su historia, desde las primeras experiencias en materia de formación los cambios en la aplicación de la tecnología se vieron reflejados en la definición de estrategias asociadas al tipo de recurso adoptado en su momento.

Las etapas más relevantes en la evolución de la educación a distancia en el Instituto, son a grandes rasgos las siguientes: *cursos presenciales*, *cursos abiertos*, *programas a distancia*, *cursos en línea (e-learning)* y *programas mixtos (blended learning)*, sin que lo anterior signifique que unos han sustituido a los otros, pues su aplicación depende de diversos factores, entre otros el público destinatario, el tipo de contenido formativo, las condiciones en las que serán aplicados y los recursos disponibles. En cuanto a los programas virtuales en sentido estricto no se han aplicado aún en el Instituto, aunque se trabaja actualmente en una propuesta para crear una universidad con esas características.

Transición a la modalidad no presencial

Durante su tránsito de una modalidad cada vez menos presencial hacia una más ubicada en la educación a distancia, las propuestas de formación en el ILCE han sufrido modificaciones relacionadas, sobre todo, con el avance en las tecnologías y su empleo como medios de apoyo a la educación. Se inició en 1980 con la *Maestría en Tecnología Educativa* (MTE) la cual continúa hasta el presente (2010), con un nombre diferente, ya que desde 1998 se denomina *Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas* (MCyTE). Existen muchos cursos de capacitación, se ofrece una *Especialidad* con el mismo nombre que comparte el modelo pedagógico de la maestría. En 2006 se abrió una *Maestría en Valores para la acción educativa* (MAVAE).

A continuación se describe de manera global cómo los programas formativos del ILCE fueron transitando de una propuesta curricular presencial abierta a una a distancia.

- *Educación abierta*

Esta modalidad se comenzó a aplicar en la oferta educativa de posgrado del ILCE, y el modelo era abierto el cual adquiriría significado en la propuesta curricular, que iniciaba con un módulo propedéutico y, una vez acreditado, los estudiantes seleccionaban el orden de los módulos formativos de acuerdo a su interés. Los textos eran la base del modelo, la evaluación de los aprendizajes alcanzados se hacía mediante la aplicación de conocimientos en la resolución de problemas.

Por su carácter internacional, el ILCE desde sus inicios ha tenido estudiantes de distintos países latinoamericanos, en esa época, se contaba con especialistas extranjeros de renombre, expertos en las áreas de atención que le eran propios al Instituto, quienes hacían la función de tutores. El modelo además de la flexibilidad ya mencionada, ofrecía asesorías individuales a los estudiantes en horario pre-establecido de acuerdo a cada módulo, además de ofrecer asesoría grupal siempre que era solicitada, ninguna asesoría tenía el carácter de obligatoria por lo que había estudiantes que optaban por la presentación de examen y trabajos finales sin haber asistido a una sola sesión presencial.

- *Uso de medios audiovisuales*

El ILCE desde su creación ha incursionado en el uso del cine, la radio y la televisión con fines educativos, en aquel entonces, lo hacía mediante el desarrollo de materiales didácticos para uso en las escuelas, sin embargo poco se empleaban dentro de los cursos, por lo que se tomó la decisión de incorporarlos como apoyo a los programas de formación, ello abrió nuevas posibilidades y expectativas para la enseñanza, sobre todo porque ya se estaba trabajando en un modelo a distancia propiamente dicho, se confiaba en las potencialidades técnica y posibilidades del lenguaje de los medios para hacer llegar a los estudiantes, independientemente de su ubicación física, los mismos contenidos cuidando su tratamiento y mensaje, aún cuando se vigilaba que su inclusión estuviera relacionada con los temas para que su aplicación fuera complementario a los mismos, la distribución de los materiales resultó complejo por la ubicación física de los estudiantes.

Este período se caracterizó por la elaboración de paquetes instruccionales en los que todos los recursos didácticos interactuaban unos con otros, guiados por un medio maestro que básicamente era el impreso, en aquellos años se hablaba de materiales autosuficientes y autoadministrables. Se incorporaron las asesorías a distancia con el propósito de dar mayor apoyo al estudiante, las cuales se ofrecían mediante el teléfono, y para la entrega de trabajos o tareas el uso del fax se volvió recurrente. Comenzaron a producirse algunas conferencias por audio y se trabajó formalmente el vídeo, dándose mayor énfasis a la enseñanza modular que correspondía a un modelo organizacional operado desde una institución central y una serie de subsedes las cuales se abrían mediante Convenios de colaboración, éstas debían tener un coordinador que apoyaría en las actividades de orden administrativo, esos cursos ofrecidos fuera del ILCE fueron denominados de educación abierta y a distancia.

- *Educación a distancia*

Los modelos a distancia comenzaron a generalizarse en las instituciones de educación superior, al tiempo que el Instituto ya estaba transformando su modelo abierto con uso combinado de medios a uno que le permitiera atender a un número mayor de estudiantes ya que la demanda de sus cursos y sobre todo los de posgrado iban en aumento, por lo que había que pensar en una estrategia que permitiera llevar a distintos países de manera simultánea los contenidos curriculares pero sobre todo asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Para el diseño de su modelo a distancia tuvo en cuenta entre otras cosas lo siguiente:

- Reducir las restricciones de tiempo y espacio.
- Recurrir al uso de diversos medios para promover el aprendizaje que fueron transformando los materiales impresos y multimedia al uso de tecnologías de información y comunicación.
- Desarrollar diversas estrategias de enseñanza en el desarrollo de los materiales teniendo en cuenta las características de los estudiantes para el logro de aprendizajes efectivos.
- Promover el autodidactismo que poco después fue llamado estudio independiente.
- Implantar un sistema de asesoría para el estudiante que además de orientarlo respecto al conocimiento disciplinario, propiciara el intercambio de experiencias, la reflexión, la crítica y la construcción del conocimiento.
- Establecer estrategias de diálogo e interacción entre todos los involucrados en el proceso educativo (estudiante, tutor e institución).

- Flexibilidad en la estructura curricular que permitiera adecuar los programas a los requerimientos y necesidades de los estudiantes.
- Instaurar un sistema de gestión académica para el seguimiento y control de estudiantes y asesores a distancia, a partir de una sede central que establecía comunicación con las sedes remotas.

El trabajo fue arduo, se revisaron y actualizaron los contenidos curriculares, su secuencia y estructura modular respondían a una convergencia lógica de las disciplinas permitiendo abordar los contenidos desde una perspectiva transdisciplinaria, se combinaron contenidos teórico metodológicos con talleres que promovía la adquisición de habilidades y destrezas a través de la práctica y la continua aplicación del conocimiento, es importante reconocer que el desarrollo de las tecnologías de las telecomunicaciones vino a favorecer entre los usuarios de la modalidad formas de diálogo más próximas a los procesos presenciales, al permitir mayor contacto y acercamiento atendiendo a las condiciones particulares de los estudiantes.

Fue necesario formar a los tutores para transformar sus habilidades docentes hacia la orientación del aprendizaje aprovechando los postulados del diálogo pedagógico; a los estudiantes hubo que inducirlos a la modalidad y al aprendizaje autodidacta, y ambos actores tendrían que desarrollar aptitudes frente a los medios.

Este modelo educativo sentó las bases de un futuro exitoso, la Organización de los Estados Americanos (OEA) a través del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior, respaldó la oferta educativa que en materia de educación a distancia ofrecía el ILCE y se multiplicaron las sedes tanto en los Estados de la República Mexicana como en los países Latinoamericanos.

Con los avances tecnológicos, posteriormente se trabajó totalmente en línea empleando como medio maestro a la página *Web*, en la cual se llevaban a cabo el proceso de inscripción, la organización didáctica de los contenidos, la elaboración de exámenes, el desarrollo de actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes, contenían ejercicios de autoevaluación y retroalimentación, se daba asesoría a través de foros, se empleaba el *chat* y el correo electrónico para el intercambio y la mediación pedagógica.

Como estrategia metodológica, a la oferta educativa del ILCE pero especialmente en el posgrado, se hacía seguimiento y evaluación permanentes, ello llevó a hacer ajustes en el modelo de aplicación, en el sistema de tutoría, en el modelo tecnológico, y en su modelo educativo donde la distancia-presencia se fue combinando sobre todo por las características de los estudiantes por lo que el modelo aún cuando se concibió a distancia, en su operación pasó a ser bimodal en algunas de las sedes. Este modelo semipresencial, hoy llamado *blended learning*, combinaba la presentación de los contenidos en diversos soportes con visitas de los tutores a las sedes por cada módulo, luego se combinaron los contenidos en línea con telesecciones con la participación de expertos y el tutor responsable del módulo lo que permitió la disminución de las visitas presenciales hasta desaparecerlas.

Muchas han sido las experiencias a distancia aplicadas en el ILCE, sus modelos han estado centrados en la enseñanza, centrados en el aprendizaje, centrados en las tecnologías, centrados en las interacciones, modelos integradores en donde convergen y divergen elementos de los anteriores. De igual manera ha empleado distintas corrientes pedagógicas como son la cognoscitiva, la participativa, inclusive la conductista, además de la comunicación educativa la conductista en la búsqueda de un modelo holístico de educación a distancia.

La diversidad tecnológica en los modelos educativos del ILCE

Solamente a manera de ejemplo se incluye la descripción de algunos de los proyectos que se han desarrollado en la institución y que si bien no fueron concebidos como programas a distancia, en su operación presentan características que le son propias a la modalidad tales como la separación física, el aprendizaje por cuenta propia, diálogo pedagógico a través de los medios, la comunicación sincrónica y asincrónica, la interacción, el aprendizaje cooperativo, acompañamiento a lo largo del proceso, entre otras.

Comenzaremos señalando que el ILCE, planifica, diseña, instrumenta, produce materiales, evalúa y acompaña a través de la tutoría, administra, registra e informa, entre otras acciones en cada uno de los proyectos que opera.

Un necesario requisito para impulsar la educación virtual como opción educativa, ha sido y es, la introducción de los medios para su aplicación con fines de acceso a información que la tecnología pone al alcance de quien la conozca en su manejo y estime sus potencialidades. Habrá quien señale que además se requiere tener facilidades de acceso a ella, al respecto y sin desconocer la importancia del hecho, cada día se cuenta con mayores posibilidades para acceder a esos avances en espacios públicos o domésticos, aunque no sea a todos ni a los de punta, lo que da vigencia a la necesidad de preparar a los usuarios para un aprovechamiento eficiente no de la tecnología sino de su potencial en la formación de un nuevo concepto de aprendizaje y de la apropiación de la información para la construcción del conocimiento, bajo premisas de individualidad, autogestión y continuidad a lo largo de la vida.

Lo que ahora aparece con toda claridad en las propuestas para la educación a distancia apoyada con la tecnología, fue primero un reto a definir y, segundo, para abordar la estructuración de acciones que condujeran a superarlo. En el caso del ILCE, todos los proyectos diseñados e instrumentados por la institución, han considerado como parte esencial de sus estrategias la capacitación de los destinatarios, entendiendo con ello la parte introductoria a los medios de que se tratara y la inducción a sus aplicaciones a través de cursos presenciales y a distancia, manuales y materiales que motivaran y facilitaran el complicado transitar de la enseñanza tradicional al aprendizaje estimulado por recursos didácticos que requerían de conexiones y aparatos diferentes al libro, el gis y el pizarrón.

Sin dejar de lado su vocación relacionada con la preparación de ayudas tradicionales para la enseñanza y el aprendizaje, el Instituto abordó el diseño de software educativo e impulsó el uso de la computadora a través de acciones solicitadas por el Gobierno de México, que el ILCE plasmó en un proyecto clave, por su alcance en cuanto a personal capacitado, alumnos atendidos y equipos instalados, y que constituyó un gran paso en materia de alfabetización tecnológica (CoEEBa-SEP, 1985-1992), que si bien su operación se dio en el formato presencial, sentó las bases para lo que habría de seguir al concluir esa fase de introducción de la computadora como auxiliar de la enseñanza en la educación básica.

La experiencia acumulada y la dimensión de la tarea, desde la perspectiva de inversión, sostenimiento del proyecto y capacidad de cobertura, condujeron a otros planteamientos en los cuales se experimentaron formatos impulsores de la participación y del trabajo colaborativo a distancia. En 1996 surgió el proyecto Red Escolar un diseño electrónico que opera, desde sus inicios, a través de propuestas creativas sobre temas estrechamente relacionados con la ciencia, la lectura, la expresión escrita, la cultura local y nacional, esencialmente para maestros y estudiantes de educación básica.

El formato de la enseñanza tradicional se enriqueció con las estrategias de la educación a distancia: las asesorías de especialistas universitarios y el intercambio de experiencias entre estudiantes y maestros dentro y fuera del país sobre temas diversos. No quedó fuera la actualización de los maestros y el fortalecimiento de su práctica mediante el intercambio de opiniones, planteamiento de situaciones particulares y nuevos enfoques y perspectivas producto de la investigación personal motivada por las discusiones entre pares.

En la década de los noventa, el Instituto inició la producción de materiales en disco compacto, en los que se almacenaban textos e imágenes visuales, que ofrecían muchas posibilidades de interacción para favorecer la investigación sobre los temas de las materias de conocimiento contenido en esos soportes y especialmente aplicable en la educación secundaria. En paralelo, se abrió paso a otros proyectos, importantes por su trascendencia y porque demandaban actualización de los especialistas para abordar el reto que planteaba el diseño, investigación y evaluación de resultados, haciendo uso de los avances de la tecnología: diseños multimedia; correo electrónico; cursos y páginas en la Web.

Paso a paso se fue consolidando un grupo de académicos y técnicos, todos aplicados a impulsar nuevas formas de aprendizaje individual y colaborativo; fortalecer y diversificar la comunicación educativa y plantear como centro del proceso al estudiante y como estrategia, el autoaprendizaje, asumiendo los principios de nuevas corrientes psicopedagógicas.

En dirección del uso de medios para la educación, resultó muy positiva la creación de la Red Satelital de Televisión Educativa (1994), conocida como Edusat, con el financiamiento de la Secretaría de Educación Pública de México. Este acontecimiento vino a fortalecer la vocación institucional por la investigación acerca de las aplicaciones de la tecnología y de los recursos multimediáticos, en proyectos educativos de la Región identificados por su apertura hacia nuevas formas de aprendizaje y de acceso a la información.

Como puede suponerse la relación estrecha del organismo con los países que lo integran Edusat facilitó la expansión de sus programas no solo en México sino en todo el continente americano.

La distancia mediada con el uso educativo de las TIC

Respondiendo a los objetivos que lo crearon, el ILCE tiene la responsabilidad, entre otras cosas, de formar recursos humanos en el área de la tecnología educativa y la comunicación educativa y cultural (ILCE, 1979) por lo que la modalidad a distancia como instrumento para dar acceso a la educación, resultó ser propicio, como instrumento, para fomentar la cooperación y el intercambio entre los países latinoamericanos, estas acciones las ha realizado a través de ministerios de educación, universidades e instituciones educativas con proyectos y programas de educación a distancia que permitan el desarrollo y el mejoramiento de propuestas académicas que se complementen entre sí; el intercambio de expertos docentes e investigadores en apoyo a los programas académicos del Instituto, o el desarrollo de programas académicos de interés común en diversos aspectos de enseñanza, así como en proyectos de investigación y servicios de extensión.

Las tecnologías de información y comunicación favorecieron esas perspectivas en la puesta en marcha de los programas, las distancias se acortaron, los estudiantes dejaron de sentirse aislados o ajenos a la institución, se buscaron mecanismos de motivación para ayudarles a lograr sus metas; la comunicación con sus compañeros, sus tutores y con especialistas fue más sencilla y permanente. En el Instituto, se fomentó el desarrollo de

proyectos colaborativos como estrategias para propiciar la participación de los tutores y estudiantes en un proceso de construcción colectiva del conocimiento basado en la interactividad.

Fue una premisa que en todos los programas de educación a distancia que ofrecía el ILCE, las tutorías fomentaran una comunicación dialógica, horizontal y bidireccional, durante ella, tanto el tutor como el estudiante debían tener ambos roles, es decir emisores-perceptores, que el referente o punto de partida fuera el material didáctico y los contenidos vertidos en éstos; el intercambio de mensajes se realizaría a partir de la selección de temas específicos que están respondiendo a una intencionalidad educativa, en esa interacción el aprendizaje es entendido como una actividad de mutua responsabilidad.

La mediación pedagógica se produce entonces a través de la participación activa orientada por el tutor y el diseñador de los contenidos, en la manera de presentarlos para el logro de los objetivos, en guiar a los estudiantes a hacer uso de los medios de manera activa y creativa como herramientas de apoyo (Ávila, 2004).

Los cambios experimentados demandaban la participación de especialistas, conocer a profundidad cómo funcionaba Internet, aprender su manejo y los servicios que ofrecía para sacar el mayor provecho de ellos: correo electrónico, directorios dinámicos, grupos de usuarios, sistemas de búsqueda, transferencia de archivos, etcétera. Al diseñar cursos en línea se creaban ambientes de aprendizaje en red, donde los contenidos están organizados a través de módulos interconectados que favorecen una lectura no lineal, donde se articulan procesos comunicativos diversos, que por un lado, generan caminos diferentes para la práctica de la lectura y por el otro, se accede a la información a través de otras lógicas no secuenciales.

El uso de TIC, debía favorecer también el desarrollo de prácticas socializadoras mediante interacciones personales y actividades de grupo. En síntesis, las TIC además de facilitar el acceso al conocimiento, acortar distancias, y generan procesos de comunicación dialógica, deberían ser concebidas como *“herramientas para aprender”*.

Al incorporar el uso de las tecnologías en procesos de formación, había que superar otro inconveniente ya que se requería de una formación para el uso de los medios telemáticos para convertirse en un usuario hábil, por lo que la capacitación volvió a ser impulsada, una vez superado el primer acercamiento y después de conocer las potencialidades que éstos medios ofrecen, por lo general se desarrollaron actitudes positivas hacia la tecnología, lo que a su tiempo, se reflejaba en el mejoramiento de las tutorías al revalorar el papel de los tutores, como facilitadores, orientadores y mediadores del aprendizaje, en los hábitos de estudio y administración del tiempo por parte de los estudiantes y en general en la organización del proceso educativo. Su uso, favoreció también el desarrollo de prácticas socializadoras mediante interacciones personales y actividades de grupo

Modelo de educación a distancia del ILCE

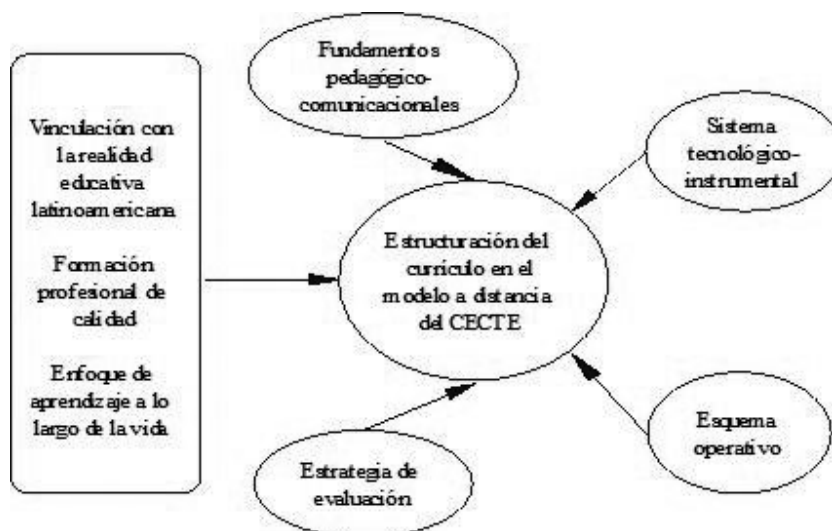
En 1970 se formalizó la Escuela de Comunicación Educativa (ECE) en el ILCE que había iniciado operaciones desde 1959. Se caracterizaba por ofrecer cursos cortos de capacitación que el Instituto brindaba a personas enviadas a la sede, de los distintos países de América Latina. De aquellos primeros años no se tiene registro de cursos organizados curricularmente, más bien se trataba de entrenamientos eminentemente prácticos denominados *estancias operativas*. Con la creación de la escuela, los cursos se

institucionalizaron adquiriendo gran relevancia entre los programas de mayor trascendencia de la institución.

La ECE evolucionó en el tiempo y se transformó a partir de 1997 en el Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas (CECTE) y es la instancia del Instituto que se encarga de preparar profesionales de alto nivel académico en las áreas de comunicación educativa, tecnología educativa, educación a distancia y valores en la educación, con las capacidades teórico-prácticas necesarias para resolver la problemática educativa de su entorno, e incidir en la calidad de la educación en Latinoamérica (ILCE, 2006).

Los distintos proyectos y programas que se desarrollan y operan en el Instituto consideran varios modelos de aplicación y un componente de capacitación para los usuarios, sean estos docentes, directivos o los propios estudiantes, es por ello que no se tiene un modelo único sino varios. No obstante lo anterior, el CECTE generó un modelo que le es propio y bajo el cual los cursos que ofrece están diseñados, en algunos casos quedan fuera del mismo aquellos que se generan para proyectos especiales y que los objetivos así lo requieran.

El modelo educativo a distancia del CECTE consta de cinco componentes que definen el plan curricular. El elemento central del modelo a distancia es el currículum, es decir, la oferta educativa. La visión académica está anclada en tres ideales: la vinculación con la realidad educativa latinoamericana, la calidad de la formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida y para alcanzarlos, se seleccionan elementos para la definición del currículum: fundamentos pedagógico comunicacionales; sistema tecnológico instrumental, esquema operativo y estrategias de evaluación. La representación esquemática del modelo se presenta a continuación (Morales, 2006).



- *Fundamentos pedagógico-comunicacionales.*

El modelo educativo del CECTE se centra fundamentalmente en el estudiante y la pedagogía a distancia asume un papel potenciador del mismo, los actores que intervienen se encuentran separados físicamente y tienen que ajustarse a los requerimientos de una comunicación mediada. Los elementos que se toman en consideración en la planeación del

proceso de enseñanza-aprendizaje son: perfil de ingreso en términos del dominio disciplinar previo, diferencias individuales relativas a los estilos de aprendizaje, aproximación al estudio independiente, apego a la tarea, planeación, desarrollo de la capacidad lectora, producción escrita y manejo de la tecnología.

Respecto al aprendizaje, un marco de referencia importante con respecto al estudiante a distancia son los “cuatro pilares” que promueve la UNESCO desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996), en el CECTE el estudiante *aprende a conocer* a través de los contenidos de los programas; *aprende a hacer* al aplicar los conocimientos en la solución de problemas; *aprende a vivir con los demás* a través del trabajo colaborativo y la discusión académica con sus compañeros y el tutor y *aprende a ser* a través de la autorreflexión, la autodisciplina y el reconocimiento de sus propias capacidades, en otras palabras, se promueve el aprendizaje y el crecimiento integral del individuo.

En el modelo a distancia del ILCE el estudiante debe ser creativo, generar y alimentar sus propias ideas en proyectos académicos que repercutan decisivamente en su proceso formativo; asimismo, debe aprender a contrastar sus ideas y proyectos con los demás participantes por medio del trabajo colaborativo. A través de la actividad académica se induce al estudiante a reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje, aplicando los principios de la autoevaluación y la coevaluación al interior del grupo, y de la elaboración de documentos integradores de su experiencia en el proceso educativo, como es el caso del portafolio académico. Estas actividades son parte de la reflexión metacognitiva, entendida como la capacidad de adquirir consciencia de cómo se aprende, y traducirla en la posibilidad de direccionar o redireccionar su proceso de aprendizaje. Los efectos de esta experiencia ayudarán a desarrollar la autoestima e imprimir solidez al aprendizaje adquirido.

En cuanto a la organización modular, uno de los problemas que enfrentan los modelos de educación a distancia en general, es la gran diversidad de perfiles de ingreso de los estudiantes, en términos de los estudios previos y las habilidades que muestran. La alternativa que se ha adoptado en el ILCE es el diseño de *módulos*, es decir, unidades autocontenidas de estudio que comprenden, además de los objetivos y contenidos, la metodología y los recursos pedagógicos para tratar un tema determinado. Los módulos de aprendizaje se integran bajo una visión multidisciplinaria o interdisciplinaria con orientación hacia la práctica.

Cada uno de los módulos que constituyen los programas educativos se diseña para cursarse en un ambiente de aprendizaje que comprende tanto actividades sincrónicas, como actividades asincrónicas que se abordarán en el estudio independiente. El módulo enfatiza los contenidos formativos teórico-conceptuales, metodológicos y prácticos, mientras que las actividades de aprendizaje fomentan el trabajo grupal y el individual. En el contexto del módulo se explotan tanto los recursos de la televisión educativa, como los de los sistemas de administración del aprendizaje (LMS), y los de la Internet para crear un todo que comprende un ambiente enriquecido de aprendizaje para el estudiante.

Metodología didáctica, se refiere al diseño de la instrucción en los módulos de los programas educativos se apoya en tres elementos fundamentales:

- Distribución de contenidos en telesecciones
- Dosificación de actividades de aprendizaje en agendas de trabajo, y
- Acompañamiento profesional personalizado mediante la tutoría.

Respecto a la distribución de los contenidos teóricos y metodológicos, además de encontrarse a través de Internet, éstos se complementan mediante de sesiones televisadas en las que un experto en la materia expone los contenidos del programa académico, apoyado en una variedad de elementos del recurso audiovisual. Así, el tutor recurre a cápsulas, dramatizaciones, entrevistas a especialistas, encuestas de opinión, láminas con esquemas con la información más relevante, ejercicios cortos, demostraciones y otras posibilidades que tienen el cometido de transmitir contenidos y motivar a los estudiantes a apropiarse de ellos y generar ideas propias.

Los contenidos de las telesecciones mantienen una secuencia lógica y jerarquizada que va de los conceptos más sencillos a los más complejos.

En cuanto a las formas de comunicación, las telesecciones mantienen una estructura mixta, es decir, se transmite un segmento pregrabado, que sólo permite la comunicación unidireccional con los estudiantes y un segmento en vivo, en el cual se posibilita la interacción con el experto, aunque la comunicación ocurra a través del teléfono y el correo electrónico.

Los estudiantes participan en las telesecciones exponiendo dudas, puntos de vista, experiencias y trabajos en curso, según la temática que se aborde, por lo que la orientación del especialista resulta puntual y oportuna en cuanto al momento en que se produce, de manera similar a lo que ocurre en la educación presencial.

Las actividades de aprendizaje se encuentran programadas y dosificadas en agendas de trabajo. El estudiante realiza tareas antes, durante y después de las telesecciones, además de las que debe hacer de manera independiente. Generalmente se programan minuciosamente de una sesión a otra. La fuente de la que se derivan las actividades de las agendas son los objetivos y contenidos de la telesección en turno y transforman los contenidos de las presentaciones en actividades prácticas y actividades de evaluación.

Una de las funciones primordiales de la agenda es el establecimiento de las cargas de trabajo para el estudiante. En general, este debe cubrir un determinado número de horas semanales dedicado a sus estudios en el módulo que cursa, aunque de manera autogestiva distribuya el tiempo de acuerdo a sus posibilidades e intereses. En el registro se deben incluir las indicaciones pormenorizadas de las actividades grupales e individuales, la metodología de trabajo y la forma de evaluación.

La agenda como guía práctica prescribe tres tipos de actividades: las que ocurren en la sede, que generalmente son grupales y giran alrededor de la telesección en turno; las actividades individuales o de “campo”, que se orientan a la búsqueda física de información en bibliotecas, por medio de entrevistas a expertos, o mediante la investigación de eventos en el entorno real del estudiante y por último, las actividades individuales en el entorno virtual de aprendizaje del módulo.

El sistema de tutorías académicas es un elemento fundamental para el logro de los fines de los modelos educativos. Una formación integral exige la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, un cambio radical en el ejercicio de la docencia.

El programa educativo está estructurado para otorgar un lugar preponderante a la tutoría, pero se apoya fundamentalmente en los profesionales que fungen como tutores para que la estructura funcione, se realiza lo necesario para transformar la relación maestro-alumno y aprovechar al máximo las potencialidades de los estudiantes. La tutoría es concebida como el proceso guía para el estudiante durante su formación en los módulos, mediante la atención personalizada o en pequeños grupos, facilitando en los estudiantes la toma de decisiones. Es una actividad inherente al desarrollo académico en donde los

docentes-tutores son guías que orientan y apoyan al estudiante en la consecución exitosa de su proyecto de formación personal en el programa académico. Los tutores son un apoyo fundamental para que los estudiantes puedan pasar de una ruptura epistemológica basada en la transmisión del conocimiento, a otra más compleja, autogestiva, que les permita la superación de los retos que presentan los contenidos y las tareas académicas.

Estrategia de evaluación. La evaluación se considera una parte esencial del proceso educativo en tanto retroalimenta al programa académico. En el modelo a distancia institucional, es importante realizar además la evaluación de la tutoría y de los medios utilizados para conducir el proceso en lo individual y en su operación integrada.

- *Sistema tecnológico instrumental.*

Al incorporarse el uso de las tecnologías en procesos de formación, se planteó un nuevo reto que había que superar: se requería de formar habilidades y dar a conocer la operación, para su uso, de los medios electrónicos para convertirlos en usuarios hábiles, por lo que la capacitación fue impulsada en esa dirección. Los cambios experimentados demandaban la participación de especialistas, conocer a profundidad cómo funcionaba Internet, aprender su manejo y los servicios que ofrecía para sacar el mayor provecho de ellos: correo electrónico, directorios dinámicos, grupos de usuarios, sistemas de búsqueda, transferencia de archivos, entre otras potencialidades.

Una vez superado el primer acercamiento y después de conocer las potencialidades que ofrecen los medios, se procedió a aplicarlos en el diseño pedagógico. La presentación de los cursos en línea se organizan en módulos interconectados que favorecen una lectura no lineal y a los que se articulan procesos comunicativos diversos, que por un lado, generan caminos en la práctica de la lectura y por el otro, se accede a la información adicional a través de lógicas no secuenciales.

El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), busca favorecer el desarrollo de prácticas socializadoras mediante interacciones personales y actividades de grupo, en razón de que en el ILCE son entendidas como *herramientas para aprender*.

- *Estrategia de evaluación curricular.*

En párrafos anteriores, se señaló que la importancia que se da en el ILCE a la evaluación y seguimiento de sus programas con el propósito corregir ineficiencias e insuficiencias para reorientarlos en caso necesario, reforzar sus aspectos positivos, actualizarlos, adecuarlos, con el objetivo de mejora continua desde una consideración integral del modelo: contenidos, actividades de aprendizaje, procedimientos de evaluación. Se atienden las sugerencias de profesionales de la educación y las que formulan los expertos de las áreas disciplinares que se imparten, así como las necesidades sentidas de los destinatarios del currículo: estudiantes, tutores y coordinadores.

El currículo se evalúa en sus dos fases principales: el diseño y la operación (Morales, 2006). En cuanto al diseño: la coherencia interna del plan de estudios, la vigencia de los contenidos, su organización curricular, su adecuación disciplinaria, entre otros aspectos esenciales. Respecto a su operación, se tiene en cuenta su funcionamiento, el sistema de administración, los recursos que se emplean y los resultados obtenidos.

Revisión de la práctica, a manera de cierre

Toda transformación y ajuste realizado a los modelos educativos no presenciales del ILCE, ha estado basada en el estudio, se revisan los avances y tendencias que en la materia se realizan a nivel internacional y son aplicados a nivel regional, se evalúan, se analiza su viabilidad, se adaptan, se adecuan y se validan en la práctica, conservando aquello que es útil y responde a las necesidades e intereses de sus públicos destinatarios.

Reflexionar sobre la práctica es una actividad permanente del Instituto, el uso de medios con fines didácticos es una de sus tareas pero lo hace con responsabilidad, con un modelo pedagógico que lo sustente y con un modelo comunicacional que permita acercar a los interlocutores con propósitos educativos, se fomenta la participación en redes académicas, se trabaja en entornos virtuales, se piensa en la portabilidad de los programas para no solo diversificar sus formas de uso, sino de darles flexibilidad, se registra la experiencia y se hace prospectiva.

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), trabaja desde hace varios años sobre el tema de la educación a distancia al tiempo que en su operación ha transitado por todas las modalidades y el empleo de los medios emergentes. Conforme se producen avances en la tecnología, se exploran sus posibilidades de aplicación en beneficio de sus modelos de formación, generándose efectos en que conducen a propuestas integrales y apropiadas desde el punto de vista de los beneficiarios potenciales y de los objetivos institucionales en beneficio de la región latinoamericana.

Referencias.

- Ávila, P. (2002 , mayo-agosto). Tecnologías de información y comunicación en la educación. Proyectos en desarrollo en América Latina y el Caribe. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Año XLV, núm. 185. México: UNAM.
- Ávila, P. (2000). La experiencia del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa en educación a distancia (2000). I Tele-encuentro Iberoamericano sobre Formación Docente en TIC's. España: ATEI.
- Ávila, P. (1999). Perspectivas de la educación a distancia ante el nuevo siglo. México: ILCE. Ávila, P.; Bosco, M.D. y González, Y. (2001). Ambientes virtuales de aprendizaje. Una nueva experiencia. *20th. International Council for Open and Distance Education*. Düsseldorf, Germany
- ILCE (2009). Memoria histórica del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México.
- ILCE (1993). Capacitación y formación profesional en Tecnología y Comunicación Educativa. Catálogo, CETEC. México.
- ILCE (1991). Maestría en Tecnología Educativa. Documento informativo. CETEC. México.
- ILCE-SEP (2008) . Análisis de modelos educativos. Universidad Abierta y a Distancia (documento interno).
- Miklos, T. y Arroyo, M. (Coords.) (2008). El futuro de la educación a distancia y del e-learning en América Latina. Una visión prospectiva. México: ILCE.
- Morales, C. y Camarena, I. (2007). Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas. Documento Base. México:ILCE-CECTE (documento interno).
- Morales, C . (2007) . Modelo de educación a distancia del Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. México: ILCE-CETEC (documento interno).
- OEA-ILCE (1992). Maestría en Tecnología Educativa. Manual de operatividad y seguimiento. México: ILCE.
- Ojeda, G. y Ávila, P (2004). La comunicación mediatizada: obstáculos y potencialidades en ambientes de aprendizaje. CREAD MERCOSUR. Eje 1 "Educación en entornos tecnológicos, visión prospectiva"

La educación virtual en Panamá

Vielka de Escobar
Universidad de Panamá
Panamá

Introducción

El desbordante crecimiento de la población estudiantil a nivel universitario sigue siendo preocupación y tema obligado de reflexión, hoy día, debido a las tendencias globales de competitividad, homologación y las novedosas corrientes del exigente mercado laboral. Al menos, a nuestro juicio, en Panamá a lo interno de las instituciones de educación superior, y en el ámbito gubernamental y de agencias internacionales, lo vemos así. La relevancia que adquiere esta expansión de interés intelectual en el marco de la educación superior responde a una serie de cambios mundiales y locales que han afectado la concepción y funciones de estas instituciones esencialmente en los últimos 20 años.

El presente artículo analiza algunas tendencias de la educación superior en el ámbito internacional y nacional, la relevancia que adquiere la educación a distancia y el estado actual en Panamá. Para ello, el análisis documental se complementó con la aplicación de una encuesta a las autoridades de ocho universidades, (6) particulares que ofrecen programas de educación con apoyo virtual, semi presencial y a distancia y dos universidades oficiales que brindan programas virtuales.

La información proporcionada por UNECO (2004) demuestra que en 1990, sólo aproximadamente medio millón de estudiantes estaban matriculados en todo el mundo, es decir, una pequeña fracción de la cohorte de edad relevante para este nivel educativo.

En el año 2000, la cifra había ascendido a aproximadamente cien millones de estudiantes, (20 y 24 años) constituyendo cerca del 20 por ciento de la cohorte de edad relevante a nivel mundial. Parte de este crecimiento se origina durante las últimas cuatro décadas del siglo XX.

En Panamá también se demuestra un aumento vertiginoso de la matrícula en las universidades. La matrícula universitaria en el año 1980 era de 76,516 alumnos. Veinticinco años después, según la Dirección de Estadística y Censo en el año 2005, la matrícula universitaria ascendió a 128,075 estudiantes. Estos datos demuestran una variación del período de 67.4 por ciento.

Los estudiosos del tema alegan como factores causales del incremento de la matrícula: el crecimiento demográfico, la expansión de los niveles de educación previos, así como el valor que se le concede a la educación superior como motor de desarrollo de los países.

En el caso de la diferenciación institucional algunas reformas educativas en la región latinoamericana y el Caribe dieron como resultado una rápida diversificación institucional del sistema.

En el mismo tiempo, se observa una diferenciación muy significativa de las instituciones educativas del sector, tanto en la dimensión de establecimientos (público/privado), como en lo que se refiere a la complejidad de los mismos. En esta dimensión, es posible señalar que a las antiguas tendencias del crecimiento del sector privado en la educación superior observadas desde la década de los sesenta, se sumaron en

los años ochenta la diversificación del sector público y del propio sector privado. Ello condujo a que en la década de los noventa los sistemas nacionales de educación superior alcanzaran diversos grados de complejidad y de modalidades educativas.

1. Contexto Nacional.

La República de Panamá se ubica geográficamente en América Central. Es un país con una extensión territorial de 77,082Km². Según datos del censo de 2000, posee una población de 2, 839,177 personas distribuidas según el sexo en 1, 406,611 mujeres. Estos datos generan un índice de masculinidad (cantidad de hombres por 100 mujeres) de 101.8. Según el último Informe Nacional de Desarrollo Humano 2007-2008, hay avances significativos en las tres dimensiones del IDH que ha crecido en sus tres dimensiones entre 2001 y 2007.

La longevidad es alta con un promedio de esperanza de vida al nacer de 75 años, la escolaridad promedio en el país ha pasado de 8.7 años a 9.3 en el período analizado y la asistencia escolar, entre las edades de 6 a 24 años, ha mejorado de 69.3% a 73.2%. Se dieron cambios positivos en cobertura escolar (asistencia) que favorecen más a las mujeres (73.8%) que a los hombres (71.9%).

A pesar de estos avances todavía hay temas pendientes que se invisibilizan bajo los promedios nacionales. Uno de los grandes retos son las marcadas diferencias, tales como una escolaridad de sólo 6.8 años en las áreas rurales y 4.3 años en las comarcas, frente a 10.5 años de escolaridad promedio en los centros urbanos. Todavía hay personas que mueren antes de los 40 años, hay una tasa de 15% de analfabetas rurales y 39.9% en las comarcas.

2. Caracterización del Sistema Universitario en Panamá.

La educación superior en Panamá forma parte del subsistema regular y está ubicada en el tercer nivel de enseñanza o educación superior (posmedia universitaria). Este nivel ofrece estudios de técnico superior con una duración promedio de tres años y una carga académica de 90 a 120 créditos, licenciaturas con un promedio de 4 años de duración y con 140 créditos. En el caso de las licenciaturas en Derecho y estudios de Medicina y las carreras de ingenierías, la duración es de cinco años, (estudios de grado).

El nivel superior universitario incluye además de los estudios de grado los de postgrado los que a su vez se clasifican como de especialización, maestría y doctorado. El tiempo de duración es de un año, para las especialidades, las maestrías dos años y el Doctorado tres años. Hay bastante homogeneidad en la regulación de las ofertas de pregrado y posgrado en las universidades oficiales. En el caso de las universidades particulares existe la tendencia a ofrecer las carreras con menos tiempo de duración.

El Estado interviene explícitamente en la creación de las instituciones de educación superior en el país, mediante los poderes ejecutivo y legislativo.

En este momento existen 36 universidades particulares con el Decreto Ejecutivo que les permite funcionar y 16 universidades en espera de la expedición del Decreto Ejecutivo. Actualmente existen las siguientes cinco universidades oficiales:

- ✓ Universidad de Panamá (UP). Inició labores el 7 de octubre de 1935.
- ✓ Universidad Tecnológica de Panamá (UTP). Inició labores el 13 de agosto de 1981.

- ✓ Universidad Nacional Autónoma de Chiriquí (UNACHI). Inició labores el 1 de abril de 1995.
- ✓ Universidad Especializada de Las Américas (UDELAS). Inició labores el 18 de noviembre de 1997.
- ✓ Universidad Marítima Internacional de Panamá. (UMIP). Inició labores el 1 de diciembre de 2005.

La Educación Superior está sustentada en una serie de normas contenidas en la Constitución Política, en leyes especiales, estatutos, decretos, reglamentos y resoluciones. Según la Constitución, la Universidad Oficial de la República es autónoma, se le reconoce personería jurídica, patrimonio propio y derecho de administrarlo. Esta norma establece la facultad de la Universidad para organizar sus estudios, designar y separar su personal, de conformidad con lo que prevé la Ley.

A partir de 1981 se promulga una nueva ley que permite a la Universidad consolidar su autonomía y sentar las bases para la construcción de un nuevo proyecto universitario. Las universidades particulares existentes en el país, así como los centros de educación superior no universitarios, han sido creadas mediante decretos ejecutivos, en un acto conjunto entre el Ministerio de Educación y la Presidencia de la República en atención a las disposiciones vigentes para el funcionamiento de estos establecimientos, contenidas en el Decreto Ley No 16, de 11 de julio de 1963.

Las bases legales para la creación y el funcionamiento de las instituciones de educación superior fueron actualizadas mediante la Ley 34 de julio de 1995, una ley orgánica del sistema educativo. En esta Ley se crea el Tercer Nivel de Enseñanza o Educación Superior con el objetivo de asegurar la formación especializada, la investigación, difusión y profundización de la cultura nacional y universal, para que sus egresados puedan responder a las necesidades del desarrollo nacional. (Art. 59). La ley establece igualmente, que la educación superior se impartirá en universidades y centros de enseñanza superior y en los centros de educación postmedia.

La fundación y regulación de estos centros son reglamentadas mediante el decreto ejecutivo N° 50 de 1999. Este decreto establece los fines de los centros de educación superior, los requisitos para autorizar la creación de estos centros, los requisitos del personal docente, la supervisión de estos centros, por parte de la Dirección Nacional de Coordinación del Tercer Nivel de Enseñanza, la estructura académica y el sistema de evaluación de estos centros.

En el caso de las universidades particulares la legislación panameña ampara la creación de instituciones de educación superior universitarias particulares o privadas las cuales deben cumplir con el proceso de fiscalización. Este proceso por derecho constitucional estuvo a cargo de la Universidad de Panamá exclusivamente hasta cuando se instituye la Ley 30 de 20 de julio de 2006 , QUE CREA EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA.

Es necesario resaltar que la citada Ley mantiene el principio constitucional de la Fiscalización como un proceso para asegurar que la expedición de los títulos ofrecidos por las universidades particulares se ajuste a las normas establecidas. Para ello se crea la Comisión Técnica de Fiscalización y Creación y Funcionamiento de las Universidades. Lo novedoso es que la Universidad de Panamá, en coordinación con el resto de las universidades oficiales, realizará la fiscalización del funcionamiento de las universidades

particulares, con el propósito de garantizar la calidad y pertinencia de la enseñanza, así como el reconocimiento de títulos y grados que emitan.

A continuación exponemos algunos elementos fundamentales de la Ley 30 que complementa el propósito de mejorar la calidad de las instituciones de educación superior universitaria y los programas o carreras que ofertan:

Artículo 27: Se crea la Comisión Técnica de Fiscalización como un organismo mediante el cual la Universidad de Panamá, en coordinación con el resto de las universidades oficiales, realizará la fiscalización del funcionamiento de las universidades particulares, con el propósito de de garantizar la calidad y pertinencia de la enseñanza, así como el reconocimiento de títulos y grados que emitan.

Artículo 29: Las universidades tienen como misión generar, difundir y aplicar conocimientos por medio de la docencia, la investigación, la extensión y la producción, así como formar profesionales idóneos, emprendedores e innovadores y ciudadanos comprometidos con la identidad nacional y el desarrollo humano y sostenible del país.

Artículo 30: Para la creación de universidades oficiales, el Ejecutivo deberá considerar, al momento de elaborar el proyecto, lo siguiente:

- 1. Que la propuesta educativa cumpla con los requisitos señalados en el artículo 32 de la presente Ley.*
- 2. Que cuente con un estudio de factibilidad que justifique la necesidad, la importancia y el impacto que tendrá en la sociedad la universidad que se cree.*
- 3. Que cuente con la previsión presupuestaria correspondiente sobre la base del estudio de factibilidad que avale el proyecto presentado.*

Artículo 31: El Estado tendrá la responsabilidad principal de ofrecer y sostener la educación superior universitaria de carácter oficial, como un bien público. Lo anterior no impide que las universidades oficiales generen actividades de autogestión financiera.

Artículo 32: Las universidades particulares deben solicitar al Órgano Ejecutivo, por conducto del Ministerio de Educación, la autorización necesaria para su creación y funcionamiento. Para ello, presentarán una propuesta educativa que deberá incluir:

- 1. Solicitud formal, por medio de memorial petitorio, que incluya el proyecto de pacto social, mediante el cual se constituye la persona jurídica responsable de brindar el servicio que prestará la respectiva universidad.*
- 2. Proyecto institucional, a corto y mediano plazo, con la visión, misión, valores institucionales y objetivos estratégicos.*
- 3. Proyecto de estatuto y/o reglamento universitario.*
- 4. Oferta académica, con un mínimo de cuatro carreras, en diferentes áreas del conocimiento, con preferencia a nivel de pregrado y grado, y, posteriormente, los programas de postgrados, maestrías y doctorados, que respondan a las necesidades prioritarias del desarrollo económico y social del país.*

5. *Planes de estudios y programas académicos con todos los componentes curriculares básicos, debidamente aprobados por la Comisión Técnica de Fiscalización.*
6. *Perfiles de formación de sus docentes y de sus autoridades académicas.*
7. *Evidencia comprobable de infraestructura física y tecnológica apropiada para el cumplimiento de su misión y objetivos, así como carta de intención de arrendamiento o certificación de la propiedad adecuada para el logro de sus objetivos institucionales.*
8. *El presupuesto y el estudio económico que incluya las fuentes de financiamiento, proyectados a cinco años, que aseguren su adecuado funcionamiento y sostenibilidad.*

Artículo 33: El Órgano Ejecutivo, por conducto del Ministerio de Educación, otorgará a las universidades la autorización de funcionamiento, de manera provisional, para un periodo de seis años, previo informe técnico favorable del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, que se fundamentará en el informe favorable de la Comisión Técnica de Fiscalización.

Durante este último tiempo, la Educación a Distancia ha ido abriéndose un espacio legítimo a nivel internacional. En nuestro país, a diferencia de esta tendencia Bernal (2009) resalta lo siguiente:

“La mayoría de universidades panameñas aún se sustentan en la modalidad presencial como estrategia de transferencia y adquisición de conocimientos (69.5%). Sin embargo, 7 universidades, el 30.4% emplean como modalidad fundamental, la enseñanza a distancia. De especial mención en este caso dos universidades privadas que su nacimiento está marcado por esta modalidad; como son: UNIEDPA y la UNADP, con el uso de materiales convencionales impresos (guías, textos auofromativos)”. (p.223).

En Panamá, al igual que los otros países de Latinoamérica se ha incrementado cuantitativamente la matrícula de la educación superior. Así pues para dar respuesta a esta demanda y presiones sociales, la educación superior experimenta una serie de transformaciones que se expresan en diferentes tendencias como las siguientes:

- ✓ Aparición de universidades particulares.
- ✓ Surgimiento de universidades especializadas,
- ✓ Creación de centros regionales con proyección hacia las distintas regiones del interior del país.
- ✓ Establecimiento de instituciones de educación superior no universitaria.
- ✓ Oferta académica por métodos no tradicionales, como la educación a distancia.

3. Análisis de dos casos distintivos de instituciones de educación a distancia.

A propósito del análisis de algunos casos particulares de educación a distancia en Panamá es importante examinar los principios expresados sobre la educación a distancia, por organismos internacionales relacionados con la educación superior. Recordemos que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la

Declaración Final – Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO- Paris, 2009, en el principio sobre ACCESO, EQUIDAD Y CALIDAD expresa lo siguiente:

“La enseñanza abierta y a distancia y las informaciones y comunicaciones tecnológicas presentan oportunidades para ampliar el acceso a la calidad de la educación particularmente para ampliar el uso abierto que están disponibles y son compartidos por muchos países e instituciones de educación superior”(p.3).

Es indiscutible que, cada vez más, con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y ante la influencia de estas herramientas en la educación superior universitaria, se abren vías que proveen nuevos tipos de servicios educativos. Este nuevo panorama exige un replanteamiento de las prácticas de la enseñanza y de los sistemas de gestión.

Los avances tecnológicos y los cambios demográficos caracterizados por el incremento de la esperanza de vida están modificando profundamente la diversidad de modalidades educativas. Por ello, el doctor Carlos Tunnerman (1998) en su obra: **La educación superior en el umbral del Siglo XXI**, indica que la educación permanente permite diseñar no una "educación para el cambio" sino una "educación en el cambio". La educación superior del futuro, al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, deberá enfatizar sobre la formación básica y general y priorizar los procesos de aprendizaje, de suerte que el futuro graduado o egresado esté dotado de los recursos intelectuales como para seguir educándose por sí mismo. Esto significa que la educación que se le brinde deberá estimular su creatividad e imaginación”

Programas a distancia

4. El primer esfuerzo con esta modalidad educativa la realizó la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA), institución particular creada mediante Decreto N° 45 del 19 de marzo de 1986, inscrita en el Registro Público, Ficha C-3866, Imagen 0035 Rollo 1052. La universidad se define a sí misma como una institución de educación superior universitaria destinada a la formación de profesionales capaces del autoaprendizaje en áreas prioritarias para el desarrollo del país.

La UNIEDPA se inspira en las teorías y principios de la Andragogía para lo cual cuenta con un sistema de autoaprendizaje como proceso que permite autonomía a los participantes quienes administran su tiempo, estudia siguiendo su propio ritmo y no asiste a clases diariamente. Se utilizan recursos humanos, materiales y tecnologías orientados a facilitar el aprendizaje, tales como: asesorías, tutorías clases presenciales (facilitaciones), círculos de estudios y módulos de auto instrucción.

Las estrategias metodológicas para el aprendizaje se desarrollan a través de las siguientes modalidades:

- ✓ Aprendizaje continuo o presencial: donde se da la interacción directa entre el participante y el facilitador en un ambiente de la Universidad.
- ✓ Aprendizaje a distancia: por medio de estudios supervisados que contempla el cumplimiento de actividades por parte del participante, en forma individual y grupal.
- ✓ Cursos libres: que se caracterizan por un aprendizaje independiente con mayor énfasis en la autogestión.

Finalmente, el modelo curricular contempla dos dimensiones: el aspecto teórico y el instrumental o de desarrollo que garantizan la formación de un egresado dentro de una realidad que se transforma por el avance continuo de los conocimientos científicos y tecnológicos, aplicando principios de participación, horizontalidad y flexibilidad en la formación mayor número de ofertas a distancia. Actualmente brinda programas que se distribuyen en diversas áreas del conocimiento y en los niveles de técnico, licenciatura, especialidad, maestría, doctorado y educación continua.

El marco normativo que sustenta la educación a distancia en la UNIEDPA es la Ley, los estatutos los reglamentos, el plan estratégico y el modelo educativo institucional. Igualmente el análisis de la misión y la visión confirma la incorporación de principios propios del modelo de educación a distancia tal como se expresa a continuación:

Misión.

Formar un ciudadano con los más altos valores morales, crítico, reflexivo y participativo; protagonista de su propio proceso educativo, tomando en consideración una metodología que facilite el aprendizaje, la auto-gestión y el desempeño eficaz del adulto; mediante una educación supervisada, que garantice la equidad de oportunidades y la excelencia de la calidad, en beneficio del país.

Visión.

La Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA), tiene como visión obtener el perfil de un(a) ciudadano(a) panameño(a), mediante la formación andragógica, aplicando los adelantos de la nueva tecnología y las estrategias metodológicas innovadoras, que permiten a través del tiempo y el espacio, lograr el incremento de una educación integral, que coadyuve al desarrollo socio-económico, político y cultural del país.

Para complementar el artículo se aplicó una encuesta con el objetivo de documentar el diagnóstico del estado del arte de la educación superior universitaria a distancia en Panamá. Las autoridades universitarias de UNIEDPA indican que realizan procesos de evaluación con fines de mejoramiento según el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de las Universidades de Panamá (CONEAUPA).

De acuerdo a la amplia experiencia de esta institución en materia de educación a distancia consideran que es necesario establecer acciones de cooperación con instituciones de Educación Superior nacionales, extranjeras y con otros organismos del sector público relacionados con la función educativa.

Después de 8 años se crea la Universidad Abierta y a Distancia de Panamá (UNADP) mediante la Ley 159 de 13 de abril de 1994; esta universidad es particular o privada, ofrece todos sus programas o carreras siguiendo la modalidad semipresencial y a distancia y en los niveles técnico, licenciatura, especialidad y educación continua. Estos programas forman parte de diferentes áreas del conocimiento. La metodología de trabajo responde a la modalidad semi-presencial con técnicas y estrategias participativas, dinámicas y operativas que conjuguen la técnica y la práctica.

La Universidad Abierta y a Distancia de Panamá es miembro de varias organizaciones internacionales y ha celebrado convenio internacional con universidades de diferentes ámbitos expertas en la Educación a Distancia.

Cabe señalar que esta universidad está ubicada en diferentes regiones del país y ofrece servicios de biblioteca y otros requeridos por la población universitaria.

El marco normativo que sustenta la educación a distancia en UNADP se basa en:

- ✓ Ley 59 de 13 de abril de 1994.
- ✓ Estatutos de funcionamiento.
- ✓ Modelo educativo.
- ✓ Plan Estratégico Institucional (Misión, Visión, Objetivos y Valores).
- ✓ Reglamento de estudios de posgrado.

El análisis de la misión y la visión explicitan principios de la educación a distancia, tal como se expresan a continuación:

Misión:

Ofertar servicios educativos a personas que: por distancia geográfica, falta de tiempo, horarios de trabajo, responsabilidades laborales, responsabilidades familiares u otras, no han podido iniciar, continuar o terminar una educación superior que les permita realizarse profesionalmente y con ello elevar su calidad de vida.

Visión:

"Llegar Allá", con excelencia, academicismo y científicidad; para garantizar la credibilidad de su oferta educativa.

La estrategia metodológica se fundamenta en: aprender por descubrimiento, comunicación Bidireccional, uso de guías didácticas, autoevaluación, acciones dirigidas desde la Universidad y promoción de la creatividad.

Esta universidad, ante la ausencia de la reglamentación de la Ley 30, de 20 de julio de 2006, ha realizado todo el proceso de evaluación institucional para la cual preparó el equipo humano y participaron expertos internacionales versados en la evaluación de educación a distancia (Ecuador, República Dominicana y Cuba). Aunado a esta iniciativa, la UNADP es miembro de AIESAD y CREAD, redes iberoamericanas y americanas de Educación a Distancia.

Para realizar los procesos de evaluación se ha efectuado la recopilación, estudio y análisis de distintos modelos de evaluación institucional (CSUCA, UNED de España, Argentina, Chile México, UTP de Loja, Ecuador, entre otros).

Según opinión de las autoridades de la UNADP aparte de esta universidad y la UNIEDPA que son las únicas instituciones establecidas legalmente para funcionar con la modalidad a distancia no conocen otra instancia panameña instituida oficialmente para facilitar en forma sistemática la educación superior a distancia.

Consideran que sería conveniente que se crearan las instancias a nivel de la Asamblea Legislativa de Panamá (La Comisión de Educación), el Consejo de Rectores, la Unión de Universidades Privadas de Panamá y otras, a fin de perfilar lineamientos precisos para el eficaz y auténtico funcionamiento de las universidades presenciales que aplican la modalidad de educación a distancia.

Entre las acciones de carácter propuestas para la implantación de proyectos exitosos de educación a distancia en instituciones de educación superior, se encuentran las siguientes:

- ✓ Capacitación en Educación a Distancia.
- ✓ Estrategias didácticas constructivistas.
- ✓ Elaboración de módulos.
- ✓ Uso de plataformas.
- ✓ Educación de adultos.
- ✓ Psicología del adulto.
- ✓ Promover la vocación y el servicio de la Educación a Distancia que implica compromiso, responsabilidad, comunicación permanente, valoración y respeto a las personas y su experiencia.

A medida que se incrementa en el país la aparición de instituciones que utilizan la modalidad de educación semipresencial, a distancia, y virtual; incluyendo dos universidades oficiales como La Universidad de Panamá y la Universidad Tecnológica de Panamá y un número significativo de establecimientos particulares, se hace imperativo contar con un sistema que norme y garantice la calidad.

Al igual que en el caso anterior, la UNADP ofrece oportunidades de estudio a personas que trabajan durante la semana, a los que residen en lugares alejados.

5. Orientaciones generales de la política pública en educación a distancia.

A medida que en Panamá surgen entidades de educación superior oficiales y particulares que incorporan los principios de la educación a distancia y hacen asequible la educación superior, favoreciendo el entorno sociocultural de las comunidades panameñas, nos encontramos en un momento oportuno para que los diversos programas que se ofertan a distancia tengan mayor reconocimiento social y cumplan con el principio de equidad y acceso de educación con calidad.

Un aspecto clave para la credibilidad y el reconocimiento social de la educación a distancia es la existencia de sistemas reguladores de la calidad. Para ello es importante que las entidades facultadas para la formulación de políticas, como el Ministerio de Educación, los Consejos de Evaluación y Acreditación de la calidad educativa, lideren el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación a distancia.

Pese a que se instituyó la Ley 30, de 20 de julio de 2006, QUE CREA EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA que actualmente se está reglamentando, no contempla criterios que se apliquen a la educación abierta y a distancia para garantizar y acreditar la calidad de las instituciones y los programas que siguen esta metodología. Dado que la citada Ley 30 crea la Comisión Técnica de Fiscalización, sería oportuno contar con instrumentos evaluativos para garantizar la calidad de la apertura de programas e instituciones distancia cuando se realiza el proceso de fiscalización.

Debido a que se carece de políticas explícitas que den las directrices de la educación a distancia en Panamá, se aplicó una encuesta a las autoridades de las universidades que ofrecen esta modalidad educativa. Así pues, se logró actualizar y complementar la información documental. En cuanto al marco normativo que sustenta la educación a distancia, las autoridades informan que se rigen por la normativa institucional que incluye la Ley de creación de la institución, la misión, la visión, los Estatutos, el modelo educativo y el plan estratégico institucional.

En el caso de la Universidad Tecnológica y la Universidad de Panamá, ambas se rigen por normas internas que incorporan la aprobación de las ofertas con la modalidad virtual y ésta última con una oferta con modalidad dual flexible y a distancia; someten las normas a la aprobación del Consejo de Investigación, Posgrado y el Consejo General Universitario.

Una de las autoridades encuestadas indicó que el marco de sustentación de la Educación a Distancia es la Ley 47 Orgánica de Educación, con los Actos Reformatorios. Además reconoce como las otras autoridades encuestadas que la filosofía que caracteriza a la institución, así como el reconocimiento de esta institución como proveedora de Educación a Distancia también constituye el marco normativo.

6. Procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación a distancia.

En cuanto a la existencia de un sistema que certifique la calidad de los programas e instituciones de educación superior universitaria en Panamá, se cuenta con la Ley 30, de 20 de julio de 2006, que incorpora la autoevaluación, evaluación de pares académicos externos y la acreditación lo cual garantiza la mejora permanente de la calidad de las instituciones universitarias instaladas en Panamá.

Hay que resaltar que, a pesar de que los fines de la educación permanente o presencial son los mismos que los de la educación a distancia, no podemos dejar de lado que la educación a distancia posee algunas particularidades que deben contemplarse en los criterios y los estándares de calidad en el momento de la evaluación y acreditación de la calidad.

Aunque se está trabajando en el Reglamento de la Ley 30, la mayoría de las universidades que ofrecen programas con la modalidad a distancia utilizan algún modelo de evaluación de la calidad según diferentes organismos como las siguientes: Asociación de Universidades Privadas Centroamericanas (AUPRICA), han realizado alianzas estratégicas con universidades que utilizan la metodología a distancia y tienen gran conocimiento y experiencia en la realización de procesos de evaluación y acreditación como la Universidad Técnica Particular de Loja, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y otros y la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). También una institución pública utiliza la Guía de Evaluación para Cursos Virtuales de Formación Continua del Instituto Latinoamericano y del Caribe de la Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).

Las autoridades de la mayoría de las universidades que ofrecen programas a distancia, semipresencial y virtuales están esperando las directrices en modelos de evaluación y acreditación de la calidad educativa a distancia. Se espera que esta necesidad se satisfice Panamá (CONEAUPA).

7. Proveedores internacionales.

Existe una gran variedad de proveedores internacionales que apoyan la educación a distancia como los siguientes: plataformas virtuales, (Programa Global Business), Programas de Turismo Académico Study Abroad, Global Learning y System GSL, Latina Learning Site (LLS). La gestión de estos proveedores es el resultado de iniciativas de cada universidad. Además de utilizar la inserción de proveedor internacional mediante las plataformas virtuales, se realizan programas con doble titulación como el caso de la Universidad Tecnológica de Panamá con la Universidad de León España que desarrollan el Doctorado en Ingeniería de Proyecto en la Plataforma Virtual de FUNIBER. En la

Universidad de Panamá se ofrece la Especialización de Entornos virtuales de Aprendizaje con la inserción de docentes de Virtual Educa Cono Sur, Plataforma de E- learning educativa.

8. Impulsores y restrictores de la educación a distancia en Panamá.

En términos generales, se perciben pocas acciones que impulsen la Educación a distancia en Panamá, la mayoría de las instituciones que ofrecen algún programa con esta modalidad, semipresencial y virtual consideran que más que acciones que faciliten y estimulen la educación a distancia existen obstáculos y lo que más preocupa es la falta de políticas nacionales y regulación de estas ofertas. A pesar de esto otras instituciones consideran que es muy prematuro decir que existen impulsores o restrictores de la Educación a Distancia en nuestro país ya que se realiza un esfuerzo mancomunado entre el Ministerio de Educación y las Universidades así como entre las universidades oficiales y particulares. Todas las universidades reconocen el estímulo de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT) mediante las convocatorias que estimulan la modalidad a distancia en el quehacer educativo panameño.

Algunas autoridades de universidades que ofrecen programas de educación a distancia reconocen las siguientes instancias como impulsoras de esta modalidad educativa: la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP), a nivel del nodo “pa”, los programas de capacitación que desarrolla para capacitar a docentes mediante la UTP virtual, la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT), la Universidad de Panamá con el programa de “Especialización en entornos virtuales de aprendizaje”.

9. Tendencias y conclusiones generales.

Panamá está dando sus primeros pasos en la incorporación de la educación a distancia, virtual y semipresencial, con la tendencia a incrementar esta modalidad educativa tanto en las universidades particulares como oficiales.

Ante los discursos sobre el compromiso de mejorar la equidad y la calidad de la educación superior, se carece de políticas nacionales y un marco normativo que garantice la equidad con calidad. Igualmente, se debe mantener una capacitación permanente del personal docente en las metodologías a distancia y en el manejo de las TICs que aseguren las acciones de formación a distancia.

El país se encuentra en un momento óptimo para incorporar en el CONEAUPA y en la Comisión Técnica de Fiscalización las herramientas que permitan evaluar y garantizar la calidad de la educación superior con modalidades diferentes a las presenciales.

Es imperativo normalizar criterios para la evaluación y el reconocimiento de los programas y los títulos obtenidos mediante acreditación de la calidad.

Bibliografía

1. Bernal, Juan B. (2009). Universidad, globalización y heterogeneidad institucional. Universidad Especializada de las Américas
2. Castillo, Noemí (diciembre, 2003). Informe nacional de educación superior de Panamá. IESALC-UNESCO: Panamá.
3. Castellero, José Pío. (2008). Legislación educativa panameña. Editorial Sibauste. Panamá.

4. Consejo Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. Santiago: RIL Editores
5. Escobar, V. (2007). Informe de la Educación Superior en Panamá. En CINDA.
6. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). DECLARACIÓN FINAL. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para El Cambio Social y el Desarrollo. UNESCO, Paris, 5 al 8 de julio de 2009.
7. República de Panamá (2009). Resumen Ejecutivo Informe Nacional de Desarrollo Humano. Panamá 2007-2008.
8. República de Panamá. (2008). Constitución Política de la República de Panamá. 3ª edición. Editorial Pérez y Pérez Gráfico. 3ª edición.
9. República de Panamá. Contraloría General de la República. Instituto Nacional de Estadística. Dirección de Estadística y Censo (2004- 2007). Publicaciones de Educación.
10. República de Panamá (2007) Ley 30 de 20 de julio de 2006.
11. UNESCO/IESALC. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas.
12. Tunnerman Bernheim, Carlos. (1998). La educación Superior en el umbral del siglo XXI. IESALC / UNESCO. Caracas.

Cibiografía

<http://www.isaeuniversidad.com/Pages/Default.aspx>
<http://www.uniedpa.com/home.htm>
<http://www.unadp.ac.pa/resena.html>
<http://www.ulat.ac.pa/es/index.php>
<http://www.ulacit.ac.pa/>
<http://www.uip.edu.pa/>
<http://www.up.ac.pa/PortalUp/index.aspx>
<http://www.utp.ac.pa/>
<http://www.up.ac.pa/viex/>

Una mirada a la educación a distancia y virtual del Perú

Henry A. Chero Valdivieso
Rafael Camones Maldonado
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Perú

1.- Caracterización del sistema universitario y, a su interior, del subsistema de la educación a distancia en términos de instituciones, matrícula y políticas.

En el Perú La ley universitaria 23733 señala como ente coordinador de las universidades, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). La ANR es un organismo público autónomo constituido por los Rectores de las Universidades Públicas y Privadas, como ente rector de estudio, coordinación y orientación de las actividades universitarias del país. Asimismo, existe el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (CONAFU), creado mediante la Ley 26439, el cual es el encargado de evaluar los proyectos y solicitudes de autorización de funcionamiento de las nuevas universidades a nivel nacional, y emitir resoluciones autorizando o denegando el funcionamiento provisional, previa verificación del cumplimiento efectivo de los requisitos y condiciones establecidos.

Según el censo del año 2007 el Perú tenía una población de 27 412, 517 habitantes, los datos más recientes nos dicen que al 2009 tenemos una población de 29 546 963 habitantes⁸³. En el año 2000 eran 46 universidades⁸⁴ y al 2010, según el directorio publicado en la web de la Asamblea Nacional de Rectores en el Perú existen 75 universidades institucionalizadas y 27 en proceso de organización haciendo 102 universidades.

El sistema universitario peruano al año 2010 está compuesto por 102 universidades.

Tabla 1 – Número de universidades en el Perú		
Tipo de universidades	Institucionalizadas	En proceso de organización
Universidades públicas	31	4
Universidades privadas	44	23
Subtotales	75	27
Total	102 universidades	

Fuente: Directorio de universidades 2010-ANR⁸⁵

Se observa que el crecimiento de universidades en el Perú responde al crecimiento de la población y a la demanda de educación superior, notándose un crecimiento del capital

83 <http://www.exitoexportador.com/stats2.htm>

84 ANR. Dirección de Estadística e Informática.Sep 18.2000

85 <http://www.anr.edu.pe/>.

privado en educación superior ya que el año 2000 había 23 universidades públicas y 23 universidades privadas y actualmente en el Perú son 35 universidades públicas y 67 universidades privadas.

La demanda de educación superior no sólo se refleja en el crecimiento del número de universidades, sino también en las diversas modalidades de estudio como la modalidad a distancia para pre y post grado que abiertamente ofrecen algunas universidades y que otras lentamente vienen implementando en programas de capacitación principalmente para docentes. En este contexto se observa también que el impacto de las tecnologías de información y comunicación viene haciendo que algunas universidades implementen modalidades de estudios como el e-learning y el b-learning y que si bien son pocas las universidades peruanas que lo hacen en pre y post grado, son más las que a manera de piloto vienen implementando plataformas educativas para programas de capacitación o complementar la actividad presencial en el desarrollo algunas de las asignaturas.

La educación a distancia en el Perú tiene sus antecedentes en la educación por correspondencia principalmente para áreas técnicas, era un tipo de educación no formal. Sin embargo como educación formal se observa que desde la década del 70 hasta finales de la década del 80, esta modalidad era utilizada en programas de capacitación generalmente para docentes. En la década del 90 algunas universidades crean programas de profesionalización docente para docentes intitutados. Estos programas tenían periodo de estudios a distancia y otros presenciales. Y es después del año 2000 que se observa que esta modalidad empieza a utilizarse no solamente para la carrera de educación sino para otras carreras profesionales.

Un antecedente importante es la Ley de Educación de 1972, DL. N° 19326 . Artículo 28: *“El Estado fomentará el adecuado empleo de los medios educativos no escolarizados con el objeto de hacer a la educación más flexible, completa y accesible de favorecer la participación de todos los sectores de la comunidad y de elevar el rendimiento de la inversión educativa”*. Artículo 29: *“El Estado asegurará que los medios de comunicación colectiva en todas sus formas sean utilizados como instrumentos de educación nacional”*. Como se observa en estos artículos ya se daban condiciones para hacer educación a distancia.

Actualmente, la educación a distancia en el Perú tiene como marco normativo la Ley General de Educación⁸⁶ N°28044 de 2003, cuyo artículo 27° dice: *“La Educación a Distancia es una modalidad del Sistema Educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del Sistema Educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje”*.

En este contexto, con Resolución N° 264-2004-ANR, la Asamblea Nacional de Rectores aprueba constituir la Comisión Nacional de Educación Abierta y a Distancia, conformada por 08 rectores representantes de los Consejos Regionales Interuniversitarios. Desde su creación esta comisión presidida por el Ing. Dr. Julio B. Domínguez Granda, Rector de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, se ha encargado de promover esta modalidad de estudios a fin de reconocer su potencial, sistematizar experiencias y contribuir al diseño de políticas nacionales que contribuyan en su expansión y en calidad

86 Congreso de la República (2003). Ley General de Educación N°28044.

que la lleven a un proceso de acreditación. Es así que en los años 2005, 2006, y 2007 se han desarrollado seminarios internacionales de Educación a Distancia y que con auspicio de ANR contó con la participación de especialistas de UNED de España, UNAD de Colombia, Universidad para adultos de República Dominicana y ponentes representantes de diversas universidades locales. La actividad de esta comisión ha impulsado para que algunas universidades se sumen al debate y vienen organizando congresos y seminarios que han ayudado gradualmente a revertir la poca credibilidad y la subvaloración que la modalidad a distancia tenía antes del año 2000.

2.- Tipología de las instituciones y programas de educación a distancia, y característica de los distintos modelos educativos a distancia.

A diferencia de otros países en Perú no existe una universidad creada originalmente con la modalidad a distancia. Las universidades que hacen educación a distancia fueron creadas con modalidades presenciales y la demanda de estudios superiores y la necesidad de atender a nuevos segmentos del mercado estudiantil ha hecho que universidades con modalidades presenciales implementen la modalidad de estudios a distancia.

Entre las universidades que ofrecen educación a distancia tenemos la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Alas Peruanas, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Universidad José Carlos Mariátegui, Universidad Católica de Santa María y Universidad Peruana Los Andes. Sin embargo son muchas más las universidades con esta modalidad, si contamos a aquellas que vienen implementando estrategias de esta modalidad principalmente para complementar las clases presenciales o para desarrollar diplomados o programas de capacitación. *“Los informes muestran que la educación a distancia en la región se está expandiendo a través de una alta diversidad de modelos pedagógicos y tecnológicos, y que ha su vez derivan de la alta diferenciación de las instituciones y de sus propias orientaciones”*.⁸⁷

Una exploración de los portales institucionales de las 75 universidades institucionalizadas nos hace ver que son variadas las ofertas en educación a distancia para pre-grado, post-grado, diplomados y programas de capacitación principalmente para la docencia. Pues se observa que existe otro grupo de universidades que animados por el avance incontenible de las tecnologías de información y comunicación han implementado plataformas educativas, en su mayoría moodle⁸⁸ y ofrecen programas de educación a distancia, o cursos de capacitación en e-learning o en blended learning.

Tabla 2: Universidades públicas con experiencias en EAD o virtual⁸⁹

Nº	Universidad	E A D	Campus Virtual	Plataforma	Dirección del campus virtual encontrado
1	Universidad Mayor de San Marcos	X	X	Moodle	http://doc.cadunmsm.com/

⁸⁷ Patricia Lupion Torres y Claudio Rama (2010). La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Pag. 11.

⁸⁸ Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS). Es un Ambiente Educativo Virtual sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea

⁸⁹ Portales institucionales de las Universidades-2010.

2	Universidad San Cristobal de Huamanga	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://190.41.189.210/pagpa/
3	Universidad San Antonio de Abad del Cusco	....	....	....	....
4	Universidad Nacional de Trujillo	....	....	....	....
5	Universidad Nacional San Agustín	.. ..	X	<i>Claroline</i>	http://virtual.unsa.edu.pe/auladigital/
6	Universidad Nacional del Altiplano	....	....	....	...
7	Universidad Nacional de Ingeniería	.. ..	X	<i>Dokeos</i>	http://fcvirtual.uni.edu.pe/
8	Universidad Nacional Agraria La Molina	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://aula.lamolina.edu.pe/login/index.php
9	Universidad San Luís Gonzaga de Ica	....	....	....	....
10	Universidad Centro del Perú	....	....	....	....
11	Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	....	....	....	....
12	Universidad Nacional de Piura	....	....	....	....
13	Universidad Nacional de Cajamarca	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://intranet.unc.edu.pe/moodle/
14	Universidad Federico Villarreal	.. ..	X	<i>Dokeos</i>	http://200.37.96.5:8585/euded/
15	Universidad Agraria de la Selva	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://www.unas.edu.pe/moodle/

16	Universidad Nacional Hermilio Valdizán	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://virtual.unheval.edu.pe/postgrado/moodle/
17	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://virtual.undac.net/
18	Universidad Nacional del Callao	....	....	....	....
19	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	X	X	<i>Moodle</i>	http://200.60.81.163/aula
20	Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	....	....	....	....
21	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://aulav.unprg.edu.pe/vunprg/
22	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann	....	....	....	....
23	Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo	.. ..	X	<i>Moodle</i>	http://www.unasam.edu.pe/yachay/login/index.php
24	Universidad Nacional de San Martín	....	....	....	....
25	Universidad Nacional de Ucayali	.. ..	....	<i>Moodle</i>	http://www.unu.edu.pe/aulavirtual56/login/index.php
26	Universidad Nacional de Tumbes	....	....	....	....
27	Universidad	..	....	....	....

	Nacional del Santa	..			
28	Uiversidad Nacional de Huancavelica	....	....	....	....
29	Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios	....	....	....	....
30	Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas	.. ..	....	....	http://www.unatamazonas.edu.pe/alumnos/vitrinav.asp
31	Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurimac	....	....	....	....

Tabla 3: Universidades privadas con experiencias en EAD o virtual ⁹⁰

Nº	Universidad	EAD	Campus Virtual	Plataforma	Dirección del campus encontrado
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	X	X	<i>Paideia</i>	http://eros.pucp.edu.pe/login?accion=Ingresar&u=&i=&s=
2	Universidad Peruana Cayetano Heredia		X	<i>Moodle</i>	http://campusvirtualupch.edu.pe/cursos/
3	Universidad Católica de Santa María	X	X	<i>Moodle</i>	http://www.ucsm.edu.pe/estudis/
4	Universidad del Pacífico	X	X	<i>BlackBoard</i>	http://bb.up.edu.pe/
5	Universidad de Lima	X	X		http://webaloe.ulima.edu.pe/portalUL/ul/login/index.jsp
6	Universidad de San	... .	X	<i>usmpvirtual</i>	http://www.usmpvirtual.edu.pe/

	Martín de Porres				
7	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	....	....	....	...
8	Universidad Inca Garcilazo de la Vega	X	X	<i>Moodle</i>	http://www.uigvvirtual.org/osaed/
9	Universidad de Piura	....	....	....	...
10	Universidad Ricardo Palma	... .	X		http://www.urp.edu.pe/
11	Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez	....	....	....	...
12	Universidad Peruana de los Andes	X	X	<i>Moodle</i>	http://www.distancia.upla.edu.pe/educacion/login/index.php
13	Universidad Peruana Unión	....	....	....	...
14	Universidad Particular de Chiclayo	....	....	....	...
15	Universidad Andina del Cusco	....	....	....	...
16	Universidad Tecnológica de los Andes	....	....	....	...
17	Universidad Privada de Tacna		X	<i>Moodle</i>	http://aulavirtual.upt.edu.pe/
18	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote	X	X	<i>Moodle</i>	http://www.uladech.edu.pe/campusvirtual/login/index.php
19	Universidad San Pedro	... .	X	<i>Moodle</i>	http://campusvirtual.ingenieriausp.com/
20	Universidad Privada Antenor		X	<i>Moodle</i>	http://upaovirtual.upao.edu.pe/old/login/index.php

	Orrego				
21	Universidad Privada de Huánuco			<i>Moodle</i>	http://www.udh.edu.pe/distancia/index/home.php
22	Universidad José Carlos Mariátegui	X	X	<i>Moodle</i>	http://www.ujcm.edu.pe/virtual/
23	Universidad Particular Marcelino Champagnat	....	....	....	...
24	Universidad Científica del Perú	....	....	....	...
25	Universidad Privada César Vallejo	... .	X	<i>Moodle</i>	http://www.ucv.edu.pe/portal/campus.aspx
26	Universidad Privada del Norte	... .	X	<i>Moodle</i>	http://aulavirtual.upnorte.edu.pe/moodle/login/index.php
27	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	... .	X		http://epostgrado.upc.edu.pe/upc/web
28	Universidad Privada San Ignacio de Loyola	X	X	<i>Chamilo</i>	http://campusvirtual.usil.edu.pe/
29	Universidad Alas Peruanas	X	X	<i>Moodle</i>	http://dued.uap.edu.pe/modelo_cv.html
30	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo	... .	X	<i>Moodle</i>	http://www.usat.edu.pe/usatvirtual/
31	Universidad Privada Norbert Wiener	... .	X		http://sso.wienergroup.com/Accesso.aspx?ReturnUrl=%2fDefault.aspx%3fdom%3dwnet-alu&dom=wnet-alu
32	Asociación Universidad Privada San Juan Bautista	... .	....	....
33	Universidad Católica San Pablo	... .	....	....

34	Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima	...	X	<i>Moodle</i>	http://www.aulavirtualftpcl.org/
35	Universidad Tecnológica del Perú	...	X		http://campusvirtual.utp.edu.pe/
36	Universidad Católica Sedes Sapientiae	...	X	<i>Moodle</i>	http://www.aulavirtualucss.edu.pe:8089/aulavirtual/login/index.php
37	Universidad Continental de Ciencias de Ingeniería S.A.C	...	....	....	...
38	Universidad Científica del Sur	...	....	....	...
39	Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo	...	....	....	...
40	Universidad Privada Señor de Sipán	...	....	....	...
41	Universidad ESAN	...	....		http://new.esanvirtual.edu.pe/login/index.html
42	Universidad Peruana de las Américas	...	....	<i>Dokeos</i>	http://campus.ulasamericas.edu.pe/
43	Universidad Peruana de Ciencia e Informática	...	....	....
44	Universidad Privada Telesup S.A.C.	...	X	<i>Moodle</i>	http://www.i-telesup.com/index.php?cal_m=5&cal_y=2010

3.- Análisis de algunos casos distintivos de instituciones o programas de educación a distancia.

El impulso que la integración de las tecnologías de información y comunicación han dado a la educación superior viene haciendo que la educación a distancia que tradicionalmente era mediada por material impreso como guías didácticas, textos y sesiones de tutoría, estén ahora cada vez más mediadas por plataformas virtuales y material didáctico digital dando lugar a modelos de educación basados en TIC como los denominados *e-learning* o el *b-learning*.

En este contexto hay dos casos distintivos que podemos mencionar y que sin duda servirán para tener una idea clara de las tendencias que tiene la educación superior a distancia en el Perú.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).- Fundada en Lima en 1917-, es considerada una de las veinticinco mejores de América Latina y la única peruana entre las quinientas mejores del mundo en los rankings internacionales. Esta ubicación es un reconocimiento a la calidad de su enseñanza, investigaciones, publicaciones, responsabilidad social, aporte a la cultura e innegable liderazgo académico e institucional.⁹¹ La PUCP, desde 1986, gracias a su Facultad de Educación y al Centro de Investigación y Servicios Educativos inició el desarrollo de cursos en la modalidad a distancia, y es considerada la pionera de esta modalidad de estudios en el Perú. El año 2001 se crea el Proyecto Especial de Educación a Distancia iniciándose una etapa de inserción de las herramientas que venía ya ofreciendo el avance de las tecnologías de información y comunicación y en noviembre del 2003 se crea el PUCP Virtual.⁹² El año 2006 y 2009 respectivamente ha realizado congresos internacionales de educación a distancia y viene promoviendo el encuentro de tutores virtuales.

Con esta iniciativa la PUCP viene desarrollando la educación virtual con éxito en las especialidades académicas, principalmente en cursos de especialización, actualización y en posgrado y desde el 2009 viene implementando el sistema integral de educación virtual para el pre-grado.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH CATÓLICA).- Ubicada en la Ciudad de Chimbote, en la costa central del Perú. Es una institución con inspiración Cristiana, con proyección social y que tiene como principios, el Humanismo Cristiano, la Responsabilidad Social y la Investigación Formativa. Hasta el 2003 todas sus carreras se desarrollaban en la modalidad presencial, y llevados por la misión de la universidad el año 2004 se crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA) e inicia la modalidad de educación a distancia con 04 carreras profesionales: Educación, Derecho, Contabilidad y Administración, posteriormente también la carrera de Administración de Empresas turísticas. Esta modalidad se desarrollaba con guías didácticas, textos, y sesiones de tutorías presenciales.

Las carreras que ULADECH-CATÓLICA ofrecía en la modalidad a distancia y virtual, no dejaron de desarrollarse en la modalidad presencial y muy por el contrario se inició un proceso de inserción de las herramientas que ofrecían los avances de las tecnologías de información y comunicación, favoreciendo también a los estudiantes de la modalidad presencial con las nuevas herramientas tecnológicas. Durante el año 2006 se implementa el proyecto piloto de *b-learning* con la Escuela de Farmacia y a finales del

91 <http://www.pucp.edu.pe/content/pagina14.php?PIDSeccionWeb=6&PID=915>

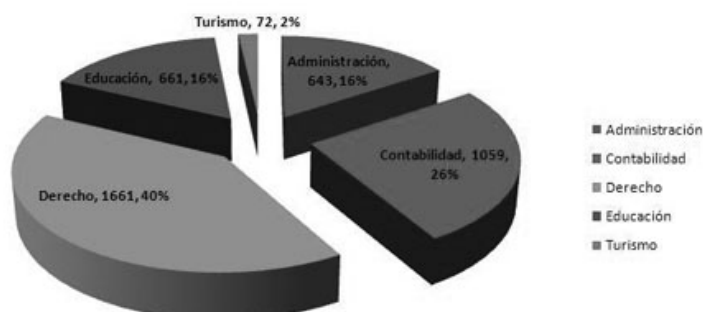
92 <http://www.pucp.edu.pe/Información> basada en los datos consultados en la web institucional.

2007 se inicia la implementación gradual del modelo *Blended Learning* como régimen de estudios principal en la universidad para el (pregrado) pre-grado. En este régimen de estudios, los estudiantes, además de contar con los docentes en aulas presenciales, tienen acceso al campus virtual las 24 horas del día, pudiendo acceder al entorno virtual de cada una de sus asignaturas para encontrar la planificación, contenidos actividades, evaluaciones y tareas digitalizadas de cada una de las semanas que comprende el desarrollo de la asignatura en el ciclo académico. Este proceso le brinda a los estudiantes la flexibilidad de tiempo y espacio el mismo que está en función a la naturaleza de la asignatura y de la carrera profesional, ya que hay competencias que requieren necesariamente de la presencialidad de los estudiantes.

Tabla 4: Número de estudiantes del SUA al 2009

Escuelas	Nº de Estudiantes
Administración	643
Contabilidad	1059
Derecho	1661
Educación	661
Turismo	72
Total de Estudiantes	4096

Gráfico 1: Número y porcentaje de estudiantes del SUA-ULADECH CATÓLICA al 2009

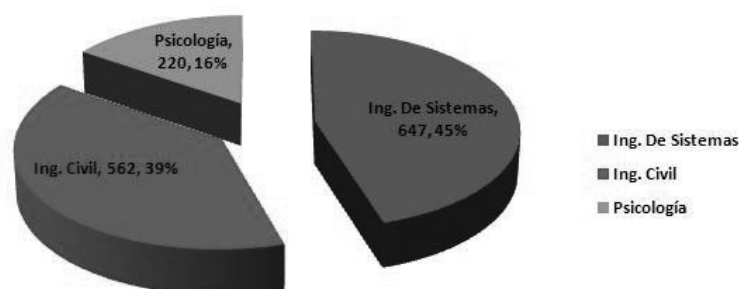


La necesidad de implementar sistemas de comunicación para estudiantes que no asistían a las tutorías presenciales el año 2005 se implementa un sistema de tutoría a través de un campus virtual basado en la plataforma *moodle* y a finales de este mismo año se aprueba el Sistema de Educación Virtual (SEV) con las carreras profesionales de Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Civil y Psicología.

Tabla 5: Número de estudiantes en educación virtual al 2009

Escuelas	Nº de Estudiantes
Ing. De Sistemas	647
Ing. Civil	562
Psicología	220
Total	1429

Gráfico 2: Número de estudiantes en educación virtual al 2009

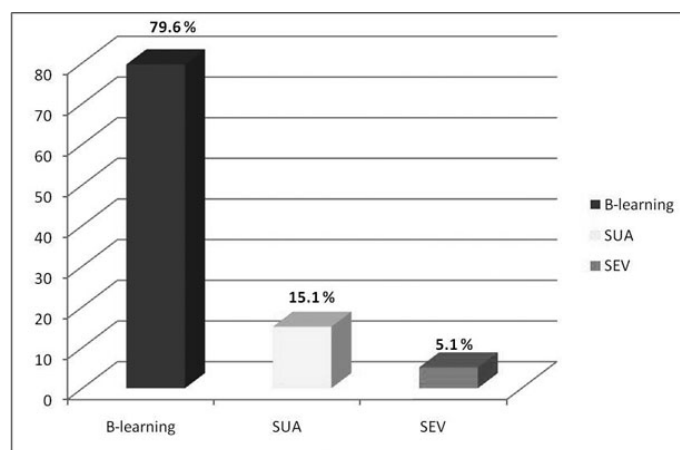


A continuación se observa la distribución de estudiantes por modalidad al finalizar el año 2009.

Tabla 6: Número de estudiantes por modalidad de estudios en ULADECH CATÓLICA al 2009

Modalidades	Nº de Estudiantes	Porcentaje %
Blended Learning	21521	79.6
SUA	4096	15.1
SEV	1429	5.1
Total	27046	100%

Gráfico 3: Número de estudiantes por modalidad de estudios al 2009



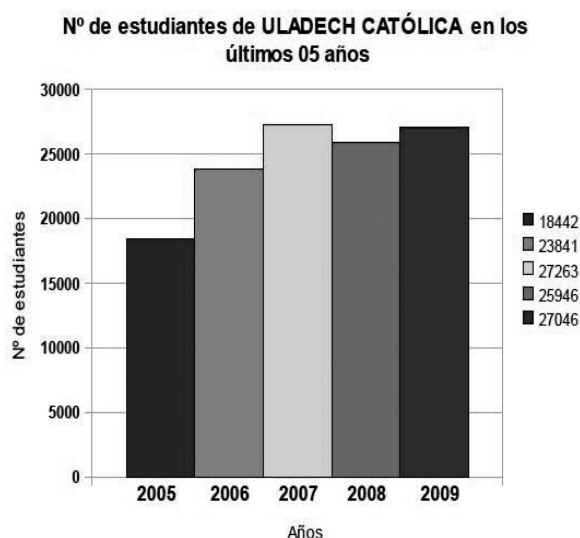
La implementación del Sistema de Educación a Distancia, luego la implementación del Sistema de Educación Virtual (SEV) y ahora la implementación de la modalidad híbrida con el b-learning a generado un crecimiento sostenido del número de estudiantes como lo observamos en la tabla siguiente:

Tabla 7 : Matriculados en los últimos cinco años en ULADECH CATÓLICA

Año	2005	2006	2007	2008	2009
Nº de estudiantes	18442	23841	27263	25946	27046

Fuente: SIGA ULADECH-consultado el 06-10-2009

Gráfico 4: Número de estudiantes de ULADECH CATÓLICA al 2009



El modelo B-learning en ULADECH CATÓLICA ha requerido la reestructuración del currículo general de la universidad y los planes de estudios por escuela, ordenamiento de los procesos académicos y administrativos a través de un sistema de calidad, capacitación continua de docentes a nivel nacional e internacional, implementación de recursos tecnológicos para educación basados en software libre y actualización permanente del currículo molecular como son sílabos, planes de aprendizaje, contenidos y actividades que se desarrollan en cada asignatura.

Este año cumple 25 años de vida institucional, cuenta con 05 Facultades, 12 Escuelas profesionales, 16 Departamentos Académicos y un promedio de 27 000 estudiantes.

Actualmente la universidad es miembro del Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), institución colaboradora de Virtual Educa y lidera la Red de Universidades Virtual Educa Perú Norte, la misma que promueve la calidad de la educación a distancia y la integración curricular de las tecnologías de información y comunicación en la educación superior.

4.- Características generales del marco normativo y de regulación de la educación superior en el Perú.

Una de las debilidades que la modalidad a distancia ha tenido hasta antes del 2009 era la falta de regulación para sus procesos, pues en su mayoría las universidades fundamentaban la modalidad de estudios en la autonomía universitaria que menciona la ley

23733 y que les permite organizar su sistema académico⁹³, pero no habían políticas nacionales que la promuevan con estándares mínimos para garantizar su calidad. “En general en la región se carece aún de estándares de calidad para la educación a distancia y normas de evaluación de la educación a distancia. Sin embargo, se constata tanto un proceso de creación de normas de funcionamiento de la EaD que está permitiendo el desarrollo posterior de guías y procedimientos para el desarrollo de la evaluación y acreditación por parte de las agencias de aseguramiento de la calidad, como también el desarrollo de componentes específicos de evaluación y acreditación para las instituciones de educación a distancia”⁹⁴.

Actualmente, en el Perú se vienen desarrollando políticas orientadas a mejorar la calidad del servicio que brindan las universidades y se han establecido directivas para la acreditación de las carreras profesionales de educación y salud. Este contexto tiene como antecedente la Ley General de Educación N° 28044 del 2003 y la Ley N° 28740 del 2006 mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), estableciéndose como órgano operador con competencia en las Instituciones de Educación Superior Universitaria al Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria - CONEAU. Siendo CONEAU el órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las universidades públicas y privadas los niveles aceptables de calidad, a mediados del 2008 presenta al Ministerio de Educación el “Modelo de Calidad para la Acreditación de la Carreras Profesionales Universitarias y Educativas” y a finales de ese mismo año el modelo fue aprobado por SINEACE y publicado por el Ministerio de Educación a inicios del 2009.

Las cifras indican que el proceso de acreditación de la carrera profesional de educación se inició a nivel nacional en el 74% de las universidades del país; y que la fase de autoevaluación ha sido concluida en 30% de ellas.⁹⁵ Desde inicios del 2010 se vienen publicando los estándares para las carreras profesionales de salud y las universidades vienen trabajando en procesos de autoevaluación, pues el modelo de calidad establece criterios e indicadores correspondientes, así como las fuentes de verificación referenciales, para la evaluación de las carreras profesionales.

5.- Procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación a distancia.

En el Modelo de Calidad para la Acreditación de las carreras profesionales universitarias en la modalidad a distancia, se consideran los factores comunes a todas las carreras, estableciéndose los criterios e indicadores correspondientes, así como fuentes de verificación referenciales, que proporcionan el marco general para la evaluación de las características de cada una de las carreras profesionales. A partir del Modelo de Calidad cada carrera profesional tendrá sus correspondientes estándares de acreditación, los que pueden ampliarse en número de acuerdo a su naturaleza⁹⁶.

93 Ley Universitaria 23733. artículo 4b

94 Rama Claudio.2009. La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Pág.538.

95 CONEAU (2010). Comunicado 002-CONEAU-2010

96 CONEAU.(2009). Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia

Tabla 8: DIMENSIONES, FACTORES, CRITERIOS E INDICADORES PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA⁹⁷

DIMENSIÓN	FACTOR	CRITERIO	Nº DE INDICADORES	
Gestión de la Formación	Planificación,	Planificación estratégica.	5	
		Organización, dirección y control.	9	
	Proyecto educativo-curriculum.		13	
		Estrategias de enseñanza-aprendizaje	2	
		Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.		4
		Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.	1	
	Estudiantes y egresados.		8	
	Investigación	Generación y evaluación de proyectos de investigación.	7	
		Extensión universitaria y proyección social.	Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección social.	8
	Servicios de	Docentes	Labor de enseñanza y tutoría	10
Labor de investigación.			5	
		Labor de extensión universitaria y de proyección social.	3	
		Infraestructura y equipamiento	Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar.	2
		Bienestar	Implementación de programas de bienestar.	3
Recursos Financieros		Financiamiento de la implementación de la carrera.	3	
	Grupos de interés	Vinculación con los grupos de interés.	2	
3	9	16	85	

⁹⁷ CONEAU. (2010). Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia y estándares para la Carrera de Educación.

Tabla 9: RELACIÓN DE INDICADORES PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA⁹⁸

Nº	INDICADORES
1	La Unidad Académica que gestiona la carrera profesional en la modalidad a distancia, cuenta con un plan estratégico elaborado con la participación de sus autoridades y representantes de estudiantes, docentes, tutores egresados y otros grupos de interés.
2	La misión de la Unidad Académica es coherente con su campo de acción y la misión de la universidad.
3	El desarrollo del plan estratégico se evalúa periódicamente.
4	El plan estratégico se difunde con eficacia.
5	El plan estratégico tiene políticas orientadas al aseguramiento de la calidad de la carrera profesional en la modalidad a distancia,
6	La estructura funcional y orgánica de la Unidad Académica determina niveles de autoridad y asigna responsabilidades acordes con la naturaleza, tamaño y complejidad de la carrera profesional en la modalidad a distancia.
7	Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo de la carrera profesional en la modalidad a distancia.
8	El sistema de gestión de calidad de la Unidad Académica es eficaz.
9	La Unidad Académica gestiona su cultura organizacional.
10	El sistema de información y comunicación de la Unidad Académica es eficaz.
11	El plan operativo de la carrera profesional en la modalidad a distancia es elaborado con la participación de sus docente, tutores y representantes de estudiantes, egresados y de otros grupos de interés.
12	El desarrollo del plan operativo de la carrera profesional en la modalidad a distancia se evalúa para determinar las acciones correctivas correspondientes.
13	El plan operativo de la carrera profesional en la modalidad a distancia es difundido con eficacia.
14	Los programas de motivación e incentivos para estudiantes, docentes, tutores y administrativos de la carrera profesional en la modalidad a distancia son eficaces.
15	Se justifica la existencia de la carrera profesional en la modalidad a distancia en base a un estudio de la demanda social.
16	Los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo de la carrera profesional en la modalidad a distancia.
17	El perfil del interesante se evalúa periódicamente y los resultados son utilizados para su mejora.
18	El perfil del egresado se evalúa periódicamente y los resultados son utilizados para su mejora.

98 CONEAU.(2009).

El plan de estudios proporciona una sólida base científica y humanista, con sentido de responsabilidad social, a desarrollarse en las siguientes áreas: básica, formativa, especialidad y complementaria.

20	El plan de estudios tiene un número de horas teóricas y prácticas que asegura el logro del perfil del egresado.
----	---

El plan de estudios tiene una distribución de asignaturas o cursos, de teoría y de prácticas, orientada a profundizar el conocimiento y fortalecer el proceso de aprendizaje.

22	El plan de estudios vincula los procesos de enseñanza-aprendizaje con los procesos de investigación, extensión universitaria y proyección social.
----	---

El plan de estudios tiene una estructura flexible que permite al estudiante elegir un determinado número de créditos de asignaturas o cursos de su carrera profesional u otras carreras profesionales en las modalidades.

24	El plan de estudios incorpora los resultados de la investigación realizada por la carrera profesional en la modalidad a distancia.
----	--

El plan de estudios se evalúa periódicamente para su actualización.

26	Las prácticas pre-profesionales son supervisadas y referidas a su especialidad.
----	---

La obtención del título profesional implica la realización y sustentación de un trabajo de fin de carrera, donde se aplican los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos.

28	Se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje para la modalidad a distancia de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos.
----	---

Se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia.

30	Los estudiantes tienen el material de estudio de forma oportuna para el inicio de clases.
----	---

Se cumple el contenido de los sílabos.

32	El número de estudiantes por asignatura es coherente con el proyecto educativo de la carrera profesional en la modalidad a distancia.
----	---

La carga lectiva y el horario del estudiante aseguran el normal desarrollo de sus actividades de aprendizaje.

34	El sistema de evaluación del aprendizaje es eficaz y se aplica en cada tipo de actividad académica.
----	---

El proceso de admisión a la carrera profesional en la modalidad a distancia asegura que se cumple con el perfil del ingresante.

36	El número de ingresantes es coherente con la disponibilidad de recursos de la carrera profesional en la modalidad a distancia.
----	--

Los estudiantes cumplen las normas que rigen sus actividades universitarias.

38	Los estudiantes cuentan con programas de becas, movilidad académica, bolsas de trabajo y pasantías que contribuyen a su mejor formación.
----	--

- 39 El resultado de una prueba de conocimientos al final de la carrera profesional en la modalidad a distancia es utilizado para la mejora del proyecto educativo.
- | | |
|----|---|
| 40 | El número de egresados en relación con los que inician la carrera profesional en la modalidad a distancia es el esperado. |
|----|---|
- 41 El tiempo de permanencia en la carrera profesional en la modalidad a distancia es el esperado.
- | | |
|----|---|
| 42 | El sistema de seguimiento del egresado es eficaz. |
|----|---|
- 43 El sistema de evaluación de las actividades de investigación realizadas por los estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia es eficaz.
- | | |
|----|---|
| 44 | El número de estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia que participan en proyectos de investigación es el esperado. |
|----|---|
- 45 Los sistemas de evaluación de la investigación y del aprendizaje se articulan para tener una evaluación integral del estudiante.
- | | |
|----|---|
| 46 | Los sistemas de evaluación de la investigación, información y comunicación, se articulan para tener una efectiva difusión de los proyectos y sus avances. |
|----|---|
- 47 Se realizan encuentros, presenciales y virtuales, donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional en la modalidad a distancia.
- | | |
|----|--|
| 48 | Los estudiantes publican los resultados de sus investigaciones en revistas de su especialidad indexadas a nivel internacional. |
|----|--|
- 49 Los estudiantes utilizan los procedimientos con los que se adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de la investigación.
- | | |
|----|---|
| 50 | El sistema de evaluación de las actividades de extensión universitaria realizada por los estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia es eficaz. |
|----|---|
- 51 El sistema de evaluación de las actividades de proyección social realizada por los estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia es eficaz.
- | | |
|----|---|
| 52 | El número de estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia que participan en proyectos de extensión universitaria es el esperado. |
|----|---|
- 53 El número de estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia que participan en proyección social es el esperado.
- | | |
|----|---|
| 54 | Los sistemas de evaluación de la extensión universitaria, de la proyección social y del aprendizaje, se articulan para tener una evaluación integral del estudiante |
|----|---|
- 55 Los sistemas de evaluación de la extensión universitaria, proyección social, información y comunicación, se articulan para tener una efectiva difusión de los proyectos y sus avances.
- | | |
|----|--|
| 56 | La producción de extensión universitaria y proyección social es difundida efectivamente. |
|----|--|
- 57 Los estudiantes de la carrera profesional en la modalidad a distancia utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo

creado como expresión artística o cultural.

58	La programación de la carga horaria de los docentes contribuye al mejor desarrollo de sus actividades de enseñanza, investigación, extensión universitaria, proyección social, atención a estudiantes y de perfeccionamiento continuo.
59	El sistema de tutoría al estudiante de la carrera en la modalidad a distancia es eficaz.
60	La Unidad Académica evalúa los programas de perfeccionamiento pedagógico que implementa.
61	Los docentes tienen la formación especializada que demanda la carrera profesional en la modalidad a distancia.
62	Los docentes tienen la experiencia profesional que demanda la asignatura o curso que imparten.
63	Los docentes son evaluados en el dominio de tecnologías de información y comunicación.
64	Los docentes son evaluados en el dominio de idiomas extranjeros.
65	Los tutores tienen las competencias que demandan el proyecto educativo.
66	Se realizan reuniones periódicas donde se discuten temas relacionados con la actividad de enseñanza entre los docentes y tutores.
67	Los procesos de selección, ratificación y promoción de docentes se realizan con objetividad y transparencia.
68	Los docentes tienen el grado de doctor de la especialidad en que se han formado o el correspondiente a la carrera profesional que se da en la modalidad a distancia.
69	Los docentes publican los resultados de sus investigaciones en revistas indexadas de su especialidad.
70	Los docentes difunden su producción intelectual a través de libros que son utilizados en la carrera profesional en la modalidad a distancia.
71	Los docentes difunden su producción intelectual como ponentes en eventos nacionales e internacionales de su especialidad.
72	Los docentes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de investigación.
73	El número de docentes que realizan labor de extensión universitaria y de proyección social es el requerido por la carrera profesional en la modalidad a distancia.
74	Los tutores difunden los resultados de su labor de extensión universitaria y de proyección social.
75	Los docentes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como expresión artística o cultural.
76	La infraestructura para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, tienen la comodidad, seguridad y el equipamiento necesario que requiere la carrera en la modalidad a distancia.
77	La infraestructura donde se realizan labores de enseñanza-aprendizaje, investigación,

extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, y su equipamiento respectivo, tienen un programa implementado para su mantenimiento, renovación y ampliación.

78	Los programas de bienestar para estudiantes, docentes, tutores y administrativos de la carrera profesional en la modalidad a distancia son eficaces.
79	Los programas de bienestar son difundidos con eficacia entre los estudiantes, docentes, tutores y administrativos de la carrera profesional en la modalidad a distancia.
80	La biblioteca tiene establecido un sistema de gestión eficaz que contribuye al desarrollo del proyecto educativo de la carrera profesional en la modalidad a distancia.
81	El plan estratégico de la Unidad Académica que gestiona la carrera profesional en la modalidad a distancia se encuentra financiado.
82	La gestión administrativa, el proceso de formación profesional y los servicios de apoyo de la carrera profesional en la modalidad a distancia se encuentran financiados.
83	Los programas de ampliación, renovación y mantenimiento de las instalaciones y sus equipos de la carrera profesional en la modalidad a distancia se encuentran financiados.
84	La carrera profesional en la modalidad a distancia cuenta con un comité consultivo integrado por representantes de los principales grupos de interés.
85	La carrera profesional en la modalidad a distancia asegura la vinculación entre los grupos de interés y sus procesos.

6.- Factores que impulsan y detienen la educación a distancia en el Perú.

Pese a las dificultades y a la tardía reglamentación la modalidad a distancia, en el Perú, sigue creciendo en número de estudiantes y en número de instituciones que la ofrecen. Entre los factores que vienen generando este crecimiento tenemos: el aumento del número de estudiantes, crecimiento del número de universidades, las nuevas herramientas de comunicación que nos provee la tecnología y un factor importante es la influencia que tienen las universidades locales con esa modalidad, de universidades extranjeras. Sin embargo no podemos dejar de reconocer que aun subsiste la idea de pensar que la educación a distancia es un tipo de educación de baja calidad generado en parte por la tardía regulación como modalidad formal de estudios. La universidades que implementan estos sistemas generalmente no cuentan con especialistas en la modalidad y existe una resistencia silenciosa de los docentes para capacitarse e implementar estas estrategias en el desarrollo de sus asignaturas.

A todo esto se observa en algunas instituciones la falta de un modelo de educación a distancia que responda a necesidades académicas propias del contexto de los estudiantes y del tipo de carrera profesional. Esta modalidad de estudios aun presenta altos índices de deserción motivados por la falta de actitud para el autoaprendizaje por parte de los estudiantes, material de estudio inadecuado y sistemas de tutoría poco eficientes.

7.- Tendencias y conclusiones generales.

- La educación a distancia en el Perú hasta el año 1970 ha tenido una etapa llamada “educación por correspondencia” era un tipo de educación no formal que consistía

en el envío de material impreso por correo postal y los estudiantes estudiaban sólo. También podemos describir una segunda etapa después de 1970, en la que esta modalidad ya la practican algunas instituciones de educación formal y utilizan materiales como periódicos, revistas, la radio, la televisión y videos. Del año 2000 hacia adelante, podemos describir una tercera etapa de la educación a distancia, la misma que está marcada por la incorporación del avance de las tecnologías de información y comunicación y que hacen de esta modalidad un proceso personalizado y de mayor interactividad entre docentes y estudiantes, a diferencia de las dos primeras etapas donde el sistema se presenta cerrado para la interacción docente-estudiante.

- El crecimiento del número de estudiantes y la demanda de educación superior con horarios flexibles viene haciendo que los estudiantes cada vez más opten por sistemas de educación abiertos combinando la presencialidad con la distancia para el desarrollo de sus asignaturas.
- Las universidades en el Perú desde el año 2009 vienen trabajando sus procesos de autoevaluación con fines de acreditación de las carreras en todas sus modalidades. Este proceso ha iniciado con las carreras de educación y de salud.
- Si bien sólo algunas universidades ofrecen abiertamente estudios en la modalidad a distancia para pre grado y/o post grado, al explorar las webs institucionales de todas las universidades se observa claramente una tendencia a integrar el uso de las tecnologías de información y comunicación, tanto para gestión de procesos administrativos como para la gestión de los aprendizajes.
- El avance de las Las universidades en el Perú vienen incorporando gradualmente el uso de las TIC implementando campus virtuales pilotos mayormente basados en software libre como moodle y se vienen implementando modelos de aprendizaje basados en TIC como el e-learning y el blended learning.
- El número de usuarios de Internet en el Perú es de 7 636,400⁹⁹, proporcionalmente podemos decir que de cada 04 peruanos uno es usuario de Internet. Este hecho viene haciendo que el sistema universitario peruano venga implementando el uso de las TIC en modalidades e-learning, blended learning o como medios para complementar el desarrollo de sus asignaturas.
- Existe una clara tendencia de las universidades a utilizar las estrategias de la modalidad a distancia y las herramientas de la tecnología para complementar el trabajo que realizan en las clases presenciales.

Referencias

- Rama Claudio. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Universidad del Caribe UNICARIBE. Santo Domingo-República Dominicana.
- Lupion Torres P, Rama Claudio.(2010). La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Editora Unisul.
- CONEAU.(2009). Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002) Educación para la Democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001-2006. Lima.

- ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES (2010). Directorio de universidades públicas y privadas del Perú.
- Asamblea Nacional de Rectores. Dirección de Estadística e Informática. (2000)
- Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.(2009). Proyecto Educativo.
- Congreso de la República del Perú. Ley Universitaria 23733.
- Congreso de la República (2003). Ley General de Educación N°28044.
- CONEAU (2010). Comunicado 002-CONEAU-2010
- Portales institucionales de las Universidades-2010. Públicas y privadas.
- <http://www.pucp.edu.pe>
- <http://www.exitoeportador.com/stats2.htm>

La educación virtual en Puerto Rico

Juan Meléndez Alicea

(Con la colaboración de Cristina Martínez Lebrón, Alice Jovanna Casanova, Luis de Jesús,
Luis Delgado y Lizzette Velásquez)

*Recinto de Río Piedras
Universidad de Puerto Rico*

Puerto Rico tiene una larga trayectoria de educación a distancia. Sus primeros esfuerzos se registran Negociado de Estudios Libres en el 1923. Este programa estaba dirigido esencialmente a los adultos. Con el establecimiento de las primeras emisoras comerciales radiales surgió la Escuela del Aire en el 1935.

Desde entonces, se ha visto un desarrollo que pasó por la televisión educativa y que ahora está con la época de la educación virtual. La trayectoria ha sido desigual, pero llena de experiencias enriquecedoras que se deben compartir con toda Iberoamérica para un aprendizaje mutuo.

1. Caracterización del sistema universitario y, a su interior, del subsistema de la educación a distancia en términos de instituciones, matrícula y políticas.

Puerto Rico comenzó su trayectoria universitaria bajo el régimen español, aunque fue intermitente. En el 1903 la Asamblea Legislativa colonial aprobó la ley que creó la Universidad de Puerto Rico, y pronto se inauguró la Escuela Normal como su primer departamento con el propósito de preparar y adiestrar maestros para servir en el sistema de instrucción pública. Poco tiempo después, se creó el Departamento de Agricultura (Universidad de Puerto Rico, 2002). En el 1921, se funda la primera universidad privada. (Universidad Interamericana, 2010)

Hoy día, el sistema universitario en Puerto Rico se puede definir como extenso y complejo. Aunque es difícil hacer comparaciones, la tasa de matrícula en las instituciones universitarias es una de las más altas del mundo. Por ejemplo, 20.3% de la población entre 18 y 35 años están matriculados a nivel subgraduado y 4.0% están matriculados a nivel graduados. Este alto nivel de matriculación ha resultado en que el por ciento de personas que terminan con un diploma universitario (20.7%) es similar a Canadá y Japón, y mayor que Francia, Alemania, Reino Unido e Italia. Curiosamente, este alto nivel de matriculación y graduación no se está dando dentro de los términos de tiempo tradicionales. Solamente el 30% de los estudiantes subgraduados terminan con un diploma dentro de un término de cuatro años. (Consejo de Educación Superior, 2008)

Desafortunadamente, es una colonia con un futuro aún indefinido y con una economía que no ha crecido en más de una década. Esta situación ha impedido que se pueda definir con claridad el papel de las universidades para un desarrollo nacional. Pero, a pesar de la ambigüedad, el sector universitario privado está en crecimiento. Actualmente, 87% de las instituciones son privadas y solamente 13% son públicas (Consejo de Educación Superior, 2008). Mientras tanto, el prestigio del diploma de la universidad del estado se debilita. Esto tiene varias explicaciones. El sector privado, para atraer al estudiante potencial, tiene mucho más empeño en satisfacer y complacer al estudiante, y como consecuencia, hacen ofrecimientos atractivos. En el sector público, por tener un costo

menor y un prestigio histórico, no se orienta a complacer a sus estudiantes mientras ha desarrollado una burocracia que dificulta grandemente su agilidad. La cultura de servicio esmerado, fortalece el sector privado; mientras la cultura de servicio pésimo debilita el sector público.

Aunque la expansión económica de Puerto Rico ha tenido sus altas y bajas, el crecimiento de la universidad del estado siempre ha sido más lento. Por tal razón, se crea un espacio para el crecimiento de las universidades privadas. Este espacio coincide con la expansión en la disponibilidad de becas para estudiar.

Es importante entender que el sector público se financia con un porcentaje fijo del presupuesto nacional (el 9.6%), mientras las universidades privadas se financian básicamente por la matrícula que pagan los estudiantes mediante becas estadounidenses (94%) y becas puertorriqueñas (6%) en el mayor de los casos. Las becas estadounidenses, en su mayoría por fondos del Programa Pell, se otorgan basándose en los ingresos familiares. En el caso de Puerto Rico, según el estándar estadounidense, más del 50% de las familias viven en la pobreza. Esto implica que una gran cantidad de estudiantes cualifican para recibir estos fondos. (Consejo de Educación Superior, 2008)

Esta situación se entiende cuando se estudia la situación socio-política de Puerto Rico. Para resumirlo, por su relación colonial con los Estados Unidos de América, la metrópoli tiene un acceso protegido al mercado de consumo puertorriqueño y también tiene un alto rendimiento de su inversión industrial. Por estas ventajas económicas, los EEUU tienden a pagarnos con transferencias de fondos gubernamentales hacia Puerto Rico. Un sistema amplio de becas es parte de ese pago. Esto implica que los dineros estadounidenses hacia las universidades en Puerto Rico hacen a la educación universitaria un sector económico lucrativo para las universidades privadas. Naturalmente, esto provoca mucha competencia entre las universidades privadas y la batalla hace que se busque más comodidad y conveniencia para el estudiante. Así, pueden atraerlo más fácilmente hacia sus instituciones.

En esta dinámica de ofrecer comodidad, la educación a distancia se ha convertido en uno de los atractivos de la educación privada. Lógicamente, si por un lado el sector privado es más grande que el sector público; y por el otro lado, la educación privada se costea básicamente con becas estadounidenses, la conclusión es que estos fondos estadounidenses están pagando por la educación a distancia en Puerto Rico.

2. Tipología de las instituciones y programas de educación a distancia, y característica de los distintos modelos educativos a distancia.

En esencia, el tipo de educación a distancia más prominente en el sector universitario puertorriqueño es el híbrido. Esto tiene varias razones: (a) resulta menos amenazante para los administradores, ya que mantienen una estructura burocrática que aún conocen, (b) es más fácil para los profesores, ya que les permite preservar muchas de sus prácticas pedagógicas y (c) causa menos estrés para los estudiantes que ya dominan los ambientes educativos tradicionales. Sin embargo, por necesitar un ambiente más flexible, muchos estudiantes piden cursos a distancia, y esta demanda ha facilitado que se desarrollen cursos y programas completos a distancia.

Esta necesidad de ofrecer una gran variedad de cursos a distancia está atendida por las instituciones privadas porque estas han sentido más la presión para adaptarse a las demandas de los estudiantes. En este aspecto, dos de las instituciones más destacadas son la

Universidad Interamericana y el Sistema Universitario Ana G. Méndez. La primera tiene una cantidad mayor de programas y curso, por ser la institución privada más grande de Puerto Rico. Los programas de administración de empresas y educación son los más populares. Estos programas se ofrecen tanto a nivel graduado como a nivel subgraduado.

Por el contrario, el sistema público tiene una oferta pobre en cuanto a cursos y programas a distancia. En un estudio realizado en Puerto Rico acerca de la innovación y las modalidades de estudios en la educación superior, se encontró que la ausencia en programación a distancia en el sistema público se debe a dos razones principales: (a) la burocracia de las instituciones públicas dificulta el establecimiento de cualquier programa nuevo –sea presencial o a distancia, y (b) las instituciones públicas no tienen una necesidad de atraer estudiantes con estudios más cómodos o enriquecidos ya que las solicitudes para estudiar en las instituciones públicas sobrepasan el cupo que tienen (Meléndez, et. al, 2007).

3. Análisis de algunos casos distintivos de instituciones o programas de educación a distancia.

Históricamente, Puerto Rico ha tenido acceso rápido a las nuevas tecnologías (radio, televisión eInternet). Como consecuencia de ese acceso, es común encontrar que en su desarrollo, la educación en el país ha realizado múltiples intentos para beneficiarse de dichas tecnologías. En el caso de laInternet, en el 1989, el número de nodos conectados a la ARPANET llega a los 100,000 y Puerto Rico (PR) entró a dicha red con países como Australia (AU), Alemania (DE), Israel (IL), Italia (IT), Japón (JP), México (MX), Holanda (NL), Nueva Zelanda (NZ), y el Reino Unido (UK).

Con esta entrada a laInternet, comenzó la educación a distancia virtual en Puerto Rico. Esto tiene una razón lógica: las instituciones educativas tuvieron un rol importante en el desarrollo de laInternet, y en el caso de la Universidad de Puerto Rico, esta ofreció el nodo inicial de dicha red para servir de punto de acceso a servicios para las otras instituciones de educación superior del país y el Caribe. Ahora, las universidades y escuelas tienen una gran variedad de proveedores de servicio.

Entre la población general, el 38% tiene acceso a laInternet con un aumento anualmente de 5%. Proyecciones actuales anticipan que el 50% de la población tendrá acceso para el 2015. El 85% de los usuarios acceden desde sus casas, mientras que las universidades proveen acceso a 30% de los usuarios. El 70% de los usuarios tienen acceso a banda ancha desde sus casas con un aumento anual de este tipo de acceso de un 29%. El 83.6% de los usuarios reportan que usan el correo electrónico, que convierte esta en la actividad primaria de laInternet. Pero el 54.6% reportan que la usan para cumplir con asignaciones escolares o universitarias, convirtiendo las actividades educativas en la cuarta actividad más popular de laInternet. (Rodríguez Báez, 2010)

Actualmente, en términos institucionales la Universidad de Puerto Rico y otras instituciones privadas del país se han unido a laInternet2. Esto es un consorcio liderado por cientos de universidades que en colaboración con la industria y el gobierno de los EEUU buscan desarrollar y publicar aplicaciones y tecnologías avanzadas de redes que está acelerando la creación de laInternet del mañana.

La buena calidad y el fácil acceso a una conexión a laInternet hacen que la educación virtual sea una opción viable para cualquier institución educativa interesada. Esto implica que la infraestructura básica de conexión no es un obstáculo invencible. Para

ilustrar las dinámicas de la educación virtual, se examinarán tres casos que ejemplifican el desarrollo de la educación a distancia en Puerto Rico: La Universidad Virtual de la Universidad de Puerto Rico, el programa a distancia de National University College y la Universidad Virtual del Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM).

En el caso de la Universidad Virtual de la Universidad de Puerto Rico, este es un ejemplo clásico de cómo NO crear un programa a distancia. Esta experiencia es muy importante porque demostró que el dinero no es un único factor necesario para crear un sólido proyecto de educación a distancia. También demostró la necesidad de estar bien enfocado en la misión y visión institucional.

El antecedente de la Universidad Virtual se vio en junio de 1997 cuando se inauguró el proyecto Puerto Rico Data and Video Network (PRDVNET) para ofrecer a la comunidad universitaria una red avanzada de alta velocidad. Este proyecto enlazaba a los distintos recintos del sistema universitario público y a las universidades privadas que se encontraban adscritas para facilitar vídeo-conferencias en apoyo de la educación a distancia. Esta infraestructura, junto a la creación de la Aula Caribeña en el Recinto de Río Piedras proveyó los cimientos de un programa académico, pero ese programa nunca apareció. Existía la infraestructura, pero no había contenido. Ante esta realidad, comienza la discusión sobre el desarrollo de una universidad virtual para el sistema de la Universidad de Puerto Rico.

Desafortunadamente, intereses políticos llevaron a incluir en el proyecto a personas totalmente ajenas a la educación a distancia. Otro aspecto que obstaculizó el desarrollo de la Universidad virtual fue la selección de una plataforma inapropiada para una enseñanza tipo universitaria.

La Legislatura de Puerto Rico realizó una investigación acerca de la Universidad Virtual en el que se concluyó que este fue un esfuerzo incoherente que combinó los conflictos políticos y la ineficiencia administrativa –en todos los niveles– para producir un fracaso que costó al erario público aproximadamente siete millones de dólares. Originalmente, fue conocido como el Centro Virtual de Arroyo (CVA), una unidad académica de la Universidad de Puerto Rico, afiliada al Colegio Universitario de Humacao (CUH), que aspiraba presentar nuevas oportunidades y alternativas educativas al estudiantado puertorriqueño. La expectativa fue hacer de éste un centro de aprendizaje innovador y vanguardista para el nuevo milenio. Sin embargo, se cerró luego de poder producir solo tres cursos.

Mientras que el ejemplo de la Universidad de Puerto Rico nos ayuda a comprender algunas de las condiciones que pueden llevar este tipo de proyectos al fracaso, el segundo caso que aquí se estudia resulta muy positivo. El National University College (NUC) es un colegio universitario que se inició como una institución presencial pero se vio en la necesidad de entrar en la educación a distancia para mantener su competitividad y pertinencia en el ambiente educativo puertorriqueño.

Al autoevaluarse, como parte del proceso de transición a este tipo de modalidad, NUC se dio cuenta que no contaba con los expertos necesarios. Por tal razón –a diferencia del primer caso– lo que hicieron inmediatamente fue contratar una compañía privada que ofrecía servicios de asesoría en el campo de la educación a distancia. (Es interesante ver como compañías de esta índole han surgido y fracasado en Puerto Rico, pero eso es un tema aparte). Se orientó a la administración y facultad sobre la teoría y práctica del campo, y se entró de lleno en un adiestramiento profundo de la facultad. El adiestramiento se enfocó en dos aspectos: proveer a los facultativos la experiencia de tomar cursos como estudiantes a distancia para entender ese entorno, y en adiestrarlos en cómo construir sus

cursos a distancia, a la vez que recibían apoyo continuo. A la misma vez, se construyó el andamiaje necesario para proveer un servicio de calidad al estudiante. Durante el proceso, reclutaron personal con experiencia en el campo y compraron una licencia de Blackboard para servir de plataforma para su naciente programa en el 2008.

El tercer caso a examinar es la nueva Universidad Internacional Ana G. Méndez. Ésta es el resultado lógico de una larga trayectoria. Me explico: En la década del '70 la Universidad Mundial, ubicada en San Juan, comenzó el ofrecimiento de cursos a través de un canal de televisión comercial. Aunque las horas de transmisión fueron de poca audiencia y no duró mucho tiempo, pero inspiró al Puerto Rico Junior College (ahora SUAGM), a iniciar, poco después, su propio esfuerzo en la televisión. El inicio del Programa CET (Centro de Estudios Televisados) en el 1978 fue muy significativo, porque es el inicio de una tradición de educación a distancia que continúa hoy día en el Sistema Universitario Ana G. Méndez. El Programa CET comenzó con el asesoramiento del Miami Dade Community College, y transmitió sus programas por el Canal 4 y el Canal 11, antes de operar su propia estación de televisión, WMTJ Canal 40 desde el 1985. Al desarrollarse, su programa SEDUE (Sistema de Educación Universitaria Externa) fue casi sinónimo de educación a distancia al proveer de forma dominante, por muchos años, los cursos universitarios básicos en Puerto Rico. Este dominio duró hasta la masificación de la Internet con la WWW. En el 1993, WMTJ Canal 40 expandió sus operaciones e inició su Sistema de Televisión Interactiva (ITS) utilizando un sistema de onda corta y señal exclusiva que permitió la transmisión de cursos, talleres, teleconferencias y otros servicios educativos a diferentes localidades dentro de Puerto Rico. En el 2000, WMTJ-TV Canal 40 se transformó con la creación del Centro de Telecomunicaciones y Educación a Distancia (CETED). En el 2001, el CETED adquiere Blackboard como su plataforma para desarrollar cursos en línea. En el 2005, se crea la Política de Educación a Distancia que establece esta modalidad como central en el desarrollo de la institución. Hoy día, el SUAGM se compone de trece centros universitarios en Puerto Rico y dos en los Estados Unidos.

Luego de varios años de discusiones internas, en el 2008, la Junta de Directores del SUAGM decidió certificar la creación de una universidad virtual y convierte el CETED en los cimientos de la nueva universidad. Lo interesante es que esta Universidad Virtual quiere ser única. Y por eso, adoptó una práctica distinta a las demás universidades del Sistema Universitario y a las demás universidades del País. Esa originalidad se basa en una combinación de cinco elementos: (a) un enfoque internacionalista, (b) un sistema de evaluación sistemática desde que el estudiante se inicia en la institución hasta que se gradúa, (c) la construcción de un portafolio electrónico reflexivo para comprobar el aprendizaje longitudinal del estudiante, (d) la formación de una comunidad de aprendizaje para reforzar la vida universitaria del estudiante, y (e) un sistema continuo de desarrollo una facultad que trabaja en sus respectivos campos a tiempo completo pero que son profesores a tiempo parcial.

4. Características generales del marco normativo y de regulación de la educación superior en el país.

La regulación de la educación a distancia está bajo la responsabilidad del Consejo de Educación Superior (CES) de Puerto Rico. Esta agencia opera bajo una relativa autonomía gubernamental. La autonomía es relativa ya que los concejales que componen

dicho cuerpo son nombrados por el primer mandatario elegido del país (el Gobernador) implicando que el CES tiene ataduras políticas.

En enero de 1998, la Oficina de Licencia y Acreditación adscrita al Consejo de Educación Superior realizó la primera evaluación formal de un programa académico que utilizaba una metodología no tradicional bajo su nuevo Reglamento de 1997. Se trataba del doctorado en Farmacia de Nova Southeastern University, del estado de Florida en los EEUU, y que ofrecía ocho (8) cursos en Puerto Rico mediante el método de video comprimido. Aunque los cursos teóricos medulares se ofrecían por este tipo de tecnología, los estudiantes asistían al recinto principal para recibir sus experiencias clínicas-prácticas. Hoy día, se ofrece este programa por una combinación de videoconferencia y la Internet; mientras todas las experiencias clínicas en Puerto Rico se ofrecen en la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Recinto de Ponce.

La Ley Núm. 148 del 15 de agosto de 1999, reorganizó al Consejo General de Educación como un organismo rector de los procesos de licencia y acreditación de las instituciones educativas postsecundarias no-universitarias. El propósito del Consejo fue lograr que los estudiantes tengan acceso a una educación de excelencia para su desarrollo integral garantizando los más estrictos estándares de seguridad pública y los servicios educativos a través de los procesos de licencia de las instituciones públicas y privadas de los varios niveles: pre-escolar elemental, secundario, vocacional, técnico y de altas destrezas, postsecundario/no-universitario. Bajo este estatuto es que se certifica la primera institución a distancia: el Instituto Postsecundario de Educación a Distancia (IPED).

El IPED se organizó como una corporación en el Departamento de Estado de Puerto Rico. Su nombre corporativo fue “Servicios al Viajero” y estuvo acreditado por el “Distance Education and Training Council”. El IPED tuvo un acuerdo colaborativo con Columbia Centro Universitario para el uso de sus facilidades, incluyendo la biblioteca, espacio para oficinas administrativas y facultad; y áreas de reuniones con los estudiantes. Para licenciar y acreditar las Instituciones de Educación Superior, la Ley 17 del 1993 creó el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. El artículo 7 de dicha ley estipula sus facultades y deberes, que son: (1) fomentar la educación superior, (2) adoptar y promulgar normas para licenciar, (3) diseñar modelos de evaluación e indicadores para la acreditación voluntaria, y (4) celebrar audiencias públicas, por lo menos una vez al año sobre actividades y problemas relacionadas con la educación superior.

Aunque la ley estipula que tenía la función de acreditar, ésta no se ejercía, y dejaba la función de acreditación en agencias acreditadoras estadounidenses (sean regionales o profesionales). Esta ley también estipulaba que había solamente cuatro normas o criterios – exclusivas- para otorgar una licencia: (a) credenciales de la facultad, (b) calidad y suficiencia de los programas, (c) instalaciones físicas y facilidades, y (d) solvencia económica de la institución. Sin embargo, los reglamentos internos del Consejo de Educación Superior (CES) expandieron sus áreas fiscalizadoras y podían entrar a examinar cualquier faceta de las operaciones de una institución que pedía una licencia. Esta práctica, aunque fue buena para asegurar la calidad de los programas académicos, provocó un malestar entre las instituciones privadas.

Los problemas con el CES se agravan cuando anuncia el Reglamento para el Otorgamiento de Licencia a Instituciones de Educación Superior en Puerto Rico en el 2002, que contenía ocho elementos con 24 requisitos, que de nuevo iban más allá de las cuatro normas de la ley. En cuanto a la educación a distancia, esta metodología se regulaba en la sección del reglamento para Instituciones con Métodos No Convencionales. En esencia el reglamento estipulaba que se usarían los mismos criterios de aplicaban a la

educación presencial, pero que se realizarán ajustes para atender cualquier situación particular.

Sorpresivamente, en enero 2007, sin vistas públicas, se publicó un nuevo reglamento suplementario que regulaba la educación a distancia exclusivamente. Este reglamento es una copia de los requisitos ya contenidos en el Reglamento del 2002 pero añade dos adicionales: diseño instruccional apropiado y el mantenimiento de records. En esencia, estos dos criterios adicionales no son malos para la educación. El problema es que este nuevo reglamento implicaba que se podía imponer requisitos a la educación a distancia por encima de lo estipulado para la educación presencial. Por una cuestión de principios, esta nueva reglamentación recibió una fuerte oposición de la Asociación Puertorriqueña de Aprendizaje a Distancia (APAD). Gracias a esta oposición, en el verano de 2008 se publicó la nueva versión de Reglamento para el Otorgamiento de Licencia a Instituciones de Educación Superior en Puerto Rico que ahora estipulaba un licenciamiento único para todas las modalidades.

En el 2010 hubo una fusión entre el Consejo de Educación Superior y el Consejo de Educación General (que regula la educación básica) para crear el nuevo Consejo de Educación. Este consejo único se encargará del licenciamiento de las instituciones de educación superior, pero además, tiene el mandato de ley para: (a) convocar los distintos sectores educativos existentes en Puerto Rico para generar, fomentar y establecer un plan estratégico sobre la educación; y (b) fomentar y promover el establecimiento de instituciones de educación y la creación de programas innovadores altamente competitivos y orientados al desarrollo socioeconómico de Puerto Rico. Estas estipulaciones serán el foco de trabajo de la APAD para los años venideros.

5. Orientaciones generales de la política pública en educación a distancia.

En el 2004 se aprobó la Ley Núm. 214 que autorizó al Secretario del Departamento de Desarrollo Económico y Comercio y al Presidente de la Universidad de Puerto Rico a crear un fideicomiso que se conocería como el Fideicomiso de Ciencia, Tecnología e Investigación de Puerto Rico. Entre sus propósitos está el promover iniciativas de desarrollo económico modernas, que permitan diversificar nuestra economía y hacerla cada vez más competitiva.

Entre las actividades que el Consejo de Fiduciarios designó como actividades elegibles se encontraron: actividades de investigación o desarrollo en ciencia y tecnología en diferentes áreas, entre las cuales se puede destacar el desarrollo de programación que promueva el uso de nuevos métodos de acceso a los sistemas de salud, por ejemplo telemedicina y aprendizaje a distancia. También, se amplía el alcance a otras actividades, que redunden en el crecimiento de la investigación o desarrollo en ciencia y tecnología en Puerto Rico. El componente de Tecnología de Información y Comunicación, según está definido en esta ley, significó el aprovechamiento o aplicación práctica del conocimiento de las ciencias de la información y de la comunicación, y comprende cualquier dispositivo o aplicación de comunicación incluyendo, sin limitarse a, radio, televisión, teléfonos celulares, computadoras, equipo de datos, equipos de redes, programas, sistemas satélites, así como servicios y aplicaciones asociadas con ellos como la videoconferencia y la educación a distancia, y herramientas de computadoras para adquirir, almacenar, organizar, archivar, analizar y visualizar datos. Desafortunadamente, por falta de fondos, muchas de

sus actividades aún están pendientes, y actualmente la educación a distancia no está promovida por el Fideicomiso.

También en el 2004 se creó la Ley 219 que generó una política pública para reducir la brecha digital. En esa legislación, el gobierno destacó unos recursos para dotar a las comunidades marginadas de tecnologías de información y comunicación a través del proyecto La Tecnología a tu Alcance. La ley reconoció que la brecha digital “no es otra cosa que la desigualdad de posibilidades para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las nuevas tecnologías de la información, que tiene el efecto de distanciar a quienes las utilizan rutinariamente de quienes no tienen acceso a las mismas o simplemente no saben utilizarlas”. Esta legislación asignó fondos recurrentes para que las comunidades puedan acceder a recursos educativos y otros servicios que sin estas tecnologías se dificultan. Desafortunadamente, esos proyectos se dismantelaron con el cambio en el gobierno producto de las elecciones del 2008.

Ante la ausencia de una política pública real y funcional sobre la educación a distancia, esta modalidad ha florecido. La situación de Puerto Rico ilustra que la ausencia de una política pública no necesariamente implica un escollo ante la educación a distancia.

6. Procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación a distancia.

Actualmente, los procesos para licenciar las instituciones de educación a distancia son iguales que los procesos para la educación presencial. Esta visión se queda plasmada en el Reglamento para el Otorgamiento de Licencia a Instituciones de Educación Superior en Puerto Rico, Núm. 7605, del 05 de Noviembre de 2008.

Es necesario aclarar que este proceso de licenciamiento aplica a las instituciones extranjeras como a las instituciones nativas por igual. No existe reglamentación aparte o separada para licenciar una institución extranjera.

Los procesos de acreditación no son atendidos por una agencia nativa. Están regulados por una agencia acreditadora regional estadounidense. Aparte, existen acreditaciones profesionales que pueden aplicar a escuelas y facultades especializadas como medicina, leyes e ingeniería. La agencia regional que regula los procesos de acreditación en Puerto Rico es la Middle States Commission on Higher Education (CHE) que es una unidad dentro de la Middle States Association of Colleges and Schools. Esta agencia acredita en los estados de Delaware, Maryland, New Jersey, New York y Pennsylvania. También acredita en las Islas Vírgenes Estadounidenses.

La CHE es una organización voluntaria y no-gubernamental que examina a las instituciones que componen sus miembros de forma holística y no examinan a programas particulares. Pero el gobierno norteamericano le da unos reconocimientos y privilegios especiales a sus organizaciones regionales de acreditación: Si las universidades son acreditadas por ellas, pueden recibir fondos estadounidenses destinados a la educación. En otras palabras, si un estudiante está matriculado en una institución universitaria con acreditación de la agencia regional correspondiente, puede recibir su beca Pell -si cualifica; pero si la institución no está acreditada, el estudiante no puede ni solicitar una beca Pell. Lógicamente, todas las instituciones universitarias en Puerto Rico buscan la acreditación de la CHE de la de la Middle States Association of Colleges and Schools.

7. Presencia de proveedores internacionales y formas de inserción.

En Puerto Rico, existen instituciones extranjeras con cedes propias, otras se han establecido en cedes de instituciones colaboradoras. Independiente de la forma de establecerse, todos tienen que pasar por el proceso de licenciamiento con el Consejo de Educación Superior si quieren establecer una oficina física en el país y ofrecer un diploma. La Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR) se incorporó a la Fundación Iberoamericana Universitaria (FUNIBER), red que agrupa a 38 universidades de Italia, España, Portugal, Latinoamérica y ahora Puerto Rico, con el fin de proveer una enseñanza universitaria moderna y globalizada, que traspase las fronteras nacionales y logre profesionales internacionales. Los acercamientos con FUNIBER surgieron durante el Encuentro Internacional de Rectores, celebrado en Sevilla España en mayo de 2005, donde un rector chileno, interesado porque sus estudiantes de Chile tomaran cursos de Puerto Rico, lo puso en contacto con la fundación. Los alumnos se benefician al poder obtener múltiples grados académicos. Al momento tienen disponible 14 alternativas de maestrías de doble titulación.

En el caso de la Universidad de Phoenix (UP), tienen un recinto en Guaynabo y otros centros físicos en Carolina, Mayagüez, Guayama y Ponce. Ellos ofrecen sus cursos presencialmente. Aquellos estudiantes que quieren estudiar con ellos a distancia tienen que hacer los arreglos aparte por la Internet ya que no hay contacto entre el programa a distancia y los centros físicos. De esta forma, la UP no está obligada a licenciar sus programas a distancia en Puerto Rico.

Por muchos años, la Universidad de Nova Southeastern aceptaba estudiantes de Puerto Rico a distancia y no necesitaba una licencia para operar ya que no tenía una oficina física en el país. Pero hicieron un estudio de viabilidad y se dieron cuenta que valía la pena abrir una oficina en Puerto Rico. Hicieron un acuerdo de colaboración en el 2006 con la Universidad del Este (UE) del Sistema Universitario Ana G. Méndez, para tener una oficina en los predios de la UE.

8. Impulsores y restrictores de la educación a distancia en el país.

Organizaciones

Los mayores impulsores de la educación a distancia siempre fueron las organizaciones profesionales. La primera organización profesional en promover la educación a distancia en Puerto Rico fue la Asociación para las Comunicaciones y Tecnología Educativa (ACTE). El periodo de mayor actividad para esta organización fue la década del 1980-1990. ACTE publicó el primer artículo sobre la educación a distancia en Puerto Rico, y casi todas sus ediciones contenían un artículo sobre el tema de la educación a distancia.

Las asambleas anuales de la ACTE también fueron muy importantes en la promoción de la educación a distancia. En estas actividades, al comienzo de la década del 1990, presentadores de varios países interactuaron con el público mediante el uso exclusivo de audioconferencias o mediante combinaciones de audioconferencias y gráficas (usualmente transparencias y proyectores verticales). Estas demostraciones de educación a distancia mediante el uso de audioconferencia inspiraron la creación de dos proyectos innovadores. Un proyecto era para la certificación de maestros coordinado por la Universidad del Sagrado Corazón con maestros del Departamento de Educación en los municipios de Guayama, Manatí y Mayagüez. El otro proyecto era TELEDIS del programa de Extensión Agrícola de la Universidad de Mayagüez hacia tres municipios del interior.

Desde el 1990, Puerto Rico comienza a relacionarse con organizaciones internacionales participando en el XV Conferencia Mundial del Consejo Internacional para la Educación a Distancia (ICDE) en Caracas, Venezuela. Luego, Puerto Rico participó en la fundación del Consorcio-Red de *Educación a Distancia* –CREAD, y participó en el primer foro interamericano en noviembre de 1995 con la participación de Argentina, Brasil, Costa Rica, México y Venezuela.

Los esfuerzos por desarrollar vínculos con América Latina y el Caribe promovieron la integración y la cooperación cuyo producto fue el desarrollo de una base de datos de programas de Educación a Distancia de la región, la publicación de varios libros sobre el tema (i.e. *La Educación a distancia en América Latina: modelos, tecnologías y realidades* y *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*) y una serie de actividades tales como reuniones regionales en diferentes países. La metodología de trabajo fue principalmente a través de reuniones virtuales entre todos los miembros de la red. Esas reuniones se “alojaron” en la plataforma *Blackboard* de la Universidad de Puerto Rico, donde se celebraban reuniones periódicas de forma asincrónica.

En el 1998, se creó la primera organización dedicada exclusivamente a la educación a distancia: la Asociación Puertorriqueña de Aprendizaje a Distancia (APAD). Ésta ha tenido un desarrollo interrumpido ya que sus operaciones se suspendieron por cinco años y se reactivaron de nuevo en el año 2005.

También se inició en el 1998 el Sistema Hispano de Telecomunicación Educativa (HETS, por sus siglas en inglés), un consorcio interuniversitario con sede en Puerto Rico, que promueve y apoya el desarrollo de cursos y programas en línea entre las universidades participantes en Puerto Rico y Estados Unidos. Entre sus logros, se destaca que adiestró a cientos de profesores para la enseñanza virtual.

Otra institución que ha promovido consistentemente la educación a distancia en Puerto Rico es el Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. En el 2002 este Recinto creó el proyecto de Enseñanza Complementada por Internet (CECI). Aunque el objetivo de este instituto era asistir al profesorado de su Recinto en el proceso de integrar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de sus cursos, este programa siempre tuvo la visión de ofrecer publicaciones (HERMES), actividades y cursos para el provecho de todo Puerto Rico.

Eventos

Desde el año 2000 se celebran en el país una variedad amplia de actividades profesionales anuales dedicadas a la educación a distancia que son organizadas mayormente por universidades privadas.

El “Congreso Puertorriqueño de *Web e-ducación*” que organizaba anualmente el Instituto de *Educación a Distancias* de la Universidad del Sagrado Corazón se destacó en su contribución al campo para toda la comunidad académica. Su Primer Congreso se convocó en abril del 2002.

También en el 2002 HETS manifiesta su desarrollo al tener como miembros a 16 instituciones autónomas de educación superior en los Estados Unidos y Puerto Rico. De

igual forma es el primer consorcio de telecomunicaciones para servir a la comunidad hispana en los Estados Unidos a través de la educación a distancia

En el 2003 el Recinto de Barranquitas de la Universidad Interamericana de Puerto Rico presenta el Primer Congreso de Educación y Tecnología, en el que se discutió sobre la aportación de la tecnología al desarrollo del conocimiento. Anualmente traen personalidades destacadas del campo como Tony Bates. Este evento aún se celebra anualmente.

También en el 2003 se celebra el Primer Congreso Virtual con el auspicio de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la UPR, ICDE, Universia y el Consejo de Educación Superior. Este evento demostró la capacidad de las nuevas tecnologías del Web 2.0 para llevar a cabo un evento tan complejo como un congreso educativo.

La Conferencia Internacional de la Educación a Distancia bajo el lema "Las Nuevas Fronteras de la Educación a Distancia" se realizó en agosto del 2005 en la Facultad de Educación, teniendo como entidad anfitriona al Centro de Excelencia Académica de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y contó con el auspicio académico e institucional de la Vicepresidencia ICDE para América Latina y El Caribe. El evento fue significativo por la cantidad de expertos latinoamericanos que participaron y la calidad de las reflexiones sobre los principales problemas de la Educación a Distancia.

Formación

Libros y artículos de revistas sobre la educación a distancia se han publicado en el contexto educativo puertorriqueño en inglés y español. El primer artículo abarcador sobre el campo, titulado *La educación a distancia: teoría y práctica*, apareció en la revista *Comunicación* de ACTE (Meléndez, 1990). El primer artículo sobre el concepto de la educación a distancia en Puerto Rico que aparece en una publicación internacional se tituló *El desarrollo del pensamiento a través de la educación a distancia* y fue publicado en la revista *Distance Education* de Canadá (Meléndez, 1993). El primer libro puertorriqueño sobre el tema se tituló *El poder de la educación a distancia* (Meléndez, 1999), pero esta edición se agotó. El segundo libro *Presencia de la educación a distancia* (Recio Ferreras, 2001), y el tercero *Educación virtual* (Bonilla-Romeu, 2004) aún se consiguen en las librerías.

Cuatro publicaciones seriadas que se tienen que destacar son *Tecné*, *Revista Interactivo* y *Hermes y Cartae*. *Tecné* es de la Facultad de Educación, UPR Río Piedras. Se publica desde el 1994 y continúa hasta hoy día (ojs.uprrp.edu/index.php/tecne). La *Revista Interactivo* de la Universidad Interamericana comenzó en el 1998 y llegó hasta el 2003. La revista *Hermes* del Departamento de Ciencias Sociales, UPR Mayagüez se publicó desde el 2001 hasta el 2005. En el caso de *Cartae*, éste se publicó desde el 2000 hasta el 2009 como una carta informativa electrónica distribuida por correo electrónico. Luego se transformó en un blog que continúa activa hoy día (cartae.blogspot.com).

Un factor importante en el impulso que tiene la educación virtual es la formación de docentes y administradores. Existen múltiples eventos, talleres y programas para dicha formación. Las universidades tienden a establecer programas internos de formación.

Asimismo lo hace el Departamento (Ministerio) de Educación de Puerto Rico. El consocio Sistema Hispano de Telecomunicación Educativa (HETS, por sus siglas en inglés) tiene un programa de formación en el cual han participado cientos de docentes y administradores. Dicho programa de adiestramiento comenzó en el año 2000. La Universidad Interamericana de Puerto Rico le dio un impulso al iniciar en agosto del 1999 una Maestría en Artes de Computación Educativa que se ofrece a través de la Internet. En el 2005, bajo la escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de Información (EGCTI) de la Universidad de Puerto Rico, se crea un novedoso programa de educación a distancia que beneficia a estudiantes de bibliotecología de la República Dominicana. Este el primer programa a distancia, y hasta ahora el único, que ofrece el Sistema de la Universidad de Puerto Rico.

Gracias a este historial, ya existe un programa único para la formación específica para los gestores, planificadores, docentes que trabajan en esta modalidad, con el establecimiento del programa doctoral de la Nova Southeastern University, con sede en la Universidad del Este desde el 2006.

Los datos

Un grupo de investigadores de la APAD publicaron un estudio acerca de las modalidades alternas de estudio en Puerto Rico. El mismo fue auspiciado por el Consejo de Educación Superior (Meléndez, Castro, Sánchez, Vantaggiato, & Betancourt, 2007). En este estudio se investigó los factores que fomentan que las instituciones incursionen en la modalidad de educación a distancia. Los principales factores reportados por las instituciones fueron: Mejorar la calidad del aprendizaje estudiantil (25%), Ampliar el mercado actual (17%), Ampliar ofrecimientos curriculares existentes (13%), Flexibilizar la docencia (19%) e Impulsar nuevas investigaciones y publicaciones (17%).

En la Tabla 1 se pueden observar los factores institucionales internos que influyen positivamente o negativamente el desarrollo de una modalidad como la educación a distancia. El factor positivo más destacado es la disponibilidad de personal capacitado (78%). El factor que más se destaca para impedir la adopción de una modalidad es el estado de la infraestructura física (22%). El resto de los factores se presentan abajo.

Tabla 1. Factores internos que influyen en la adopción de la modalidad

Factores	Positivo	Neutral	Negativo
Disponibilidad de personal capacitado	78%	19%	0%
Cultura institucional	67%	19%	11%
Capacidad para retener personal	44%	44%	3%
Actitud de docentes hacia la innovación	78%	17%	0%
Costos de la innovación	42%	36%	19%
Infraestructura física	42%	33%	22%
Propiedad intelectual	42%	50%	3%
Calidad de la biblioteca	56%	39%	0%
Requisitos institucionales	39%	42%	14%
Procedimientos administrativos	47%	36%	14%
Capacidad tecnológica	56%	33%	8%

En la Tabla 2 se pueden ver los factores institucionales externos que influyen positivamente o negativamente el desarrollo de una modalidad como la educación a

distancia. El factor positivo más destacado es la aceptación de los estudiantes (92%). El factor que más se destaca para impedir la adopción de una modalidad es el costo de la innovación (11%). El resto de los factores se presentan abajo.

Tabla 2 Factores externos que influyen en la adopción de la modalidad

Factores	Positivo	Neutral	Negativo
Tamaño del mercado	53%	42%	3%
Estrategias de mercadeo	44%	50%	3%
Dinamismo radical de la modalidad	78%	11%	0%
Aceptación de los estudiantes	92%	3%	0%
Costos de la innovación	36%	44%	11%
Oportunidades para cooperar	78%	14%	0%
Oportunidades tecnológicas	67%	28%	0%
Necesidad de innovar por la modalidad	86%	6%	0%
Costos del financiamiento	31%	42%	22%
Disponibilidad de financiamiento	39%	31%	25%
Facilidad de imitar la modalidad	56%	33%	6%

9. Propuestas gerenciales para la implantación exitosa de proyectos de educación a distancia en instituciones de educación superior en Iberoamérica.

En el mismo estudio de los investigadores de la APAD (Melendez et al, 2007) se halló que los profesores son la principal fuente de ideas en cuanto a innovación en la educación superior. También, se pudo observar que los ambientes que fomentan la innovación son limitados. Estos ambientes carecen de estímulo por parte de las agencias de acreditación y licenciamiento.

Las formas más utilizadas para el financiamiento de las modalidades fueron: (a) Recursos institucionales locales (83%), (b) Agencias estadounidenses (36%), (c) Recursos obtenidos de la Oficina Central (36%), (c) Gobierno de Puerto Rico (22%), (d) Empresas industriales o comerciales (11%), (e) Fundaciones sin fines de lucro (6%), (f) Recursos obtenidos de otras instituciones de educación superior (8%) y (g) Agencias internacionales (3%).

Reconociendo los atributos ya comprobados de la modalidad a distancia, universidades tanto privadas como públicas buscan fondos institucionales, nacionales y del gobierno estadounidense para adiestrar al personal docente en diseño instruccional y el uso de plataformas de educación a distancia. Además se adiestran en el uso de la nueva tecnología y su aplicación en la educación, entre otras cosas. Por ejemplo, recientemente el Decanato de Estudios Graduados y de Investigación (DEGI) del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico recibió un donativo federal de \$2,873,654, proveniente del Departamento de Educación de los Estados Unidos, para promover la tecnología y la modalidad de educación a distancia en el recinto. Se espera que este programa pueda producir los próximos programas a distancia del Sistema de la Universidad de Puerto Rico. La propuesta, titulada Expandiendo la Educación Graduada y las Oportunidades de Éxito para los Hispanos a través de la Educación a Distancia en el Recinto de Río Piedras-UPR, fue aprobada por un periodo de cinco años, es decir, hasta el 2014.

10. Tendencias y conclusiones generales.

La educación a distancia está en auge en Puerto Rico; el modo dominante es la híbrida o mixta; y la Internet es el medio principal. El protagonista principal en este escenario es el sector privado. La naturalidad de la educación a distancia ha llegado hasta el punto donde una controversia en los juegos interuniversitarios del 2010 giró alrededor de la educación a distancia. Resulta que una institución impugnó la participación de los atletas de otra institución porque eran estudiantes a distancia.

Aunque el gobierno no ha incentivado este auge en la educación a distancia, tampoco lo obstaculizó mucho. Es necesario observar como ejecutará el nuevo Consejo de Educación, ya que debilitó su componente de educación superior al limitar el alcance de su poder. Resultó obvio que el viejo Consejo de Educación Superior nunca fue muy simpático con la educación a distancia. Por eso no lo incentivó. Y aunque este debilitamiento puede significar un auge para los programas a distancia... puede ser que surjan los buenos con los malos. El tiempo dirá.

En general, se puede observar que los profesores son la fuente de ideas en cuanto a la innovación en la educación a distancia. Esto implica que la asociación profesional de educadores a distancia, APAD, tiene que coordinar sus trabajos con otras organizaciones profesionales para ejercer más influencia sobre ellas.

También, se puede observar que los ambientes educativos en los cuales se fomentan la innovación son limitados. Es necesario fomentar más actividades de intercambio internacional. Puerto Rico tiene que ser más agresivo en su participación en eventos internacionales, pero las organizaciones internacionales no deben olvidar a Puerto Rico.

Referencias

- Bonilla-Romeu, M. (2004). *Educación virtual: nuevo paradigma en el proceso de enseñar y aprender*. San Juan: Ediciones Puertorriqueñas.
- Consejo de Educación Superior. (2008). *Guía para el desarrollo y fomento de la educación superior en Puerto Rico*. San Juan: CES.
- Meléndez, J. (1990). La educación a distancia: teoría y práctica, *Comunicación*, 12(4), 35-39.
- Meléndez, J. (1993). El desarrollo del pensamiento a través de la educación a distancia. *Distance Education*, 7(3), 27-36.
- Meléndez, J. (1999). *El poder de la educación a distancia: Vol. 1. Hacia el desarrollo de destrezas de pensamiento*. San Juan: Editorial Universidad Central del Caribe; Asociación Puertorriqueña de Aprendizaje a Distancia; Organización Para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Melendez, J. (2004). Building an online training program with a problem-based-learning (PBL) curriculum. *Hermes*, 4(9), 5-9. Accedido el 2 de febrero 2010 en http://www.uprm.edu/socialsciences/hermes_junio2004.pdf
- Meléndez, J., Castro, A., Sánchez, J., Vantagiatto, A. & Betancourt, C. (2007). *Las nuevas modalidades de estudio y la innovación educativa en Puerto Rico*. Informe sometido al Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
- Recio Ferreras, E. (2001). *Presencia en la educación a distancia*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Reynal, V. (2001). *Las humanidades en la era digital*. San Juan: Editorial UPR.
- Rodríguez Báez, L. (2010). *Estado de la Internet en Puerto Rico*. Ponencia presentada en la Universidad del Sagrado Corazón. Accedido el 11 de abril del 2010 en http://www.estudiostecnicos.com/projects/citicapacitacion/pdf/Citi_Capacita_Luis_Rdz.pdf
- Universidad de Puerto Rico. (2002). *Historia de la Universidad de Puerto Rico*. Accedido el 27 de febrero, 2010 en http://upi100.rrp.upr.edu/espanol/secciones/sobre_centenario/datos_historicos.htm
- Universidad Interamericana. 2010. *Nuestra historia*. Accedido el 28 de febrero, 2010 en <http://www.inter.edu/conocenos/historia.asp>

UNICARIBE: un modelo pertinente de educación superior a distancia.

Ariadna Aybar
Universidad del Caribe
República Dominicana

La diversidad educativa y la educación a distancia

El siglo XIX fue decisivo en la gestación de los estudios por correspondencia gracias al desarrollo de los servicios de correos, en tanto que el siglo XX fue el tiempo en el cual no sólo se comenzó a utilizar las tecnologías para la educación a distancias, sino que además se concibió pedagógicamente esta modalidad educativa. Sin embargo, será el siglo XXI el tiempo de la consolidación de este tipo de enseñanza como modalidad de aprendizaje. Toda innovación choca con los viejos paradigmas y plantea resistencias culturales y mentales. Tal proceso además se ha reforzado por la existencia de una diversidad de modelos educativos a distancia, asociados a las distintas tecnologías, a formas de organizar el proceso de enseñanza, al nivel de apoyo, de los recursos didácticos o del grado de presencialidad o de aprendizaje individual.

La educación a distancia es en este sentido compleja y diversa, lo cual torna mucho más necesaria la reflexión sobre nuevos paradigmas en nuestras concepciones educativas, hace difícil las metodologías rígidas de evaluación así como las inclusive normas de regulación. En tanto la educación presencial tendía a ser un modelo fijo, la educación a distancia presenta una diversidad de modelos de enseñanza para acceder a aprendizajes, no existiendo aún un modelo que sea el más eficiente pedagógicamente.

La República Dominicana ha acompañado el proceso global de expansión de la educación presencial a través de un crecimiento vertiginoso: de sólo tener una universidad en 1961, en la actualidad se cuenta con 46 instituciones de estudios superiores. La promulgación de la Ley 139-01, que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el 13 de agosto de 2001, busca regular una realidad crecientemente diversa en lo institucional y en lo pedagógico, así como abrir nuevos escenarios de diferenciación institucional. En este sentido establece la normativa para un mejor funcionamiento sistémico de la educación superior, promueve el establecimiento de mecanismos que aseguren la calidad y pertinencia de los servicios que presentan las instituciones que lo conforman y abre nuevos caminos educativos a través, entre otros, de la educación a distancia.¹⁰⁰ Tal marco abrió un camino en la construcción de un sistema diverso y plural de la educación superior en el país, al establecer parámetros para las instituciones ya existentes bajo esta modalidad, así como para consolidar el desarrollo de nuevas ofertas. Derivado de este cuerpo legal, fue aprobado el Reglamento de Instituciones y Programa de Educación Superior a Distancia, con fecha de 11 de diciembre de 2006, que propende a establecer criterios de organización. En tal sentido es su artículo 24 se estipula: “En correspondencia con su misión, fines y objetivos, las instituciones de educación superior pueden integrar en su accionar académico modalidades educativas presenciales y a distancia (semipresencial y virtual) sea de modo exclusivo o complementario. En ese sentido tienen la opción de impartir programas de educación a distancia acogiendo a las normativas de este Reglamento (...)”.¹⁰¹

¹⁰⁰ Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, pág. 7

¹⁰¹ Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia, pág. 24

De los 46 centros que ofertan educación superior en el país, se dedican a brindar servicios diversos de Educación Superior a Distancia, la Universidad de la Tercera Edad (UTE), Universidad del Caribe (UNICARIBE), Universidad Abierta para Adultos (UAPA), la Universidad Experimental Félix Adams (UNEFA) y Universidad Nacional Tecnológica (UNNATEC), que nace años más tarde, cada una de ellas con su propio perfil, su propio modelo educativo y sus propias misiones. Las cinco exclusivamente dedicadas a impartir bajo la modalidad de educación abierta, semipresencial o a distancia representan el 11% de las instituciones del país y para el año 2005 representaban el 6,26 % del total de estudiantes del país que eran 322.311.

Total Universidades	Modo convencional	Modo semipresencial
46	41	5
100%	89%	11%

Modalidades usadas por IES al 2009

También algunas de las llamadas universidades tradicionales o presenciales han asumido programas de Educación a Distancia (semipresencial y virtual), como son los casos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Universidad Acción, Pro Educación y Cultura (UNAPEC), Universidad Iberoamericana (UNIBE), Pontificia Universidad Católica Madre Y Maestra (PUCMM), Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD), Universidad Central del Este (UCE), entre otras. Ello muestra aún una mayor amplitud de modelos de educación a distancia, no sólo por la bi o multimodalidad, sino por los perfiles y misiones tan diferenciadas que tienen las diversas instituciones que van incursionando en el proceso de incorporación de niveles de flexibilidad, tecnologías, o intensidad en el uso de distintos recursos didácticos.

La expansión de estas diversidades de modelos educativos, de instituciones y de la propia matrícula son parte de los cambios más significativos que ha experimentado la República Dominicana en las últimas décadas, esencialmente, en los sectores productivos y que tienen un necesario correlato en lo educativo. Esta expansión económica marcada por la modernización y la apertura económica del país, ha contribuido a plantear nuevas demandas de competencias educativas que han facilitado a su vez amplias variaciones en las preferencias, percepciones y actitudes en las habilidades de la población.

Total Matrícula IES	IES Semipresencial	IES Convencional
322,311	24,000	298,311
100%	7.5 %	92.5 %

Distribución matrícula en IES según modalidad

En este sentido es que se perfilan demandas sobre la Educación Superior en la nación, en términos de su compromiso con la excelencia, estructurado desde un enfoque en el que interactúan visiones globales y realidades locales en programas técnicos y académicos, con estándares internacionales de mejores prácticas que redunden en la calidad de procesos y resultados, y que permitan formar y capacitar más eficientemente a las personas de cara a los nuevos escenarios económicos y sociales del país.

Estas necesidades de más y mejor formación de recursos humanos y de desarrollo de competencias más especializadas, ha favorecido la regulación de la enseñanza superior a través de leyes, reglamentos y normativas, y que en un proceso continuo propenden a contribuir al mejoramiento de las instituciones, al mismo tiempo que preservando sus

identidades, sus misiones y sus perfiles diferenciados en el cuadro de una economía que requiere mayores procesos de diferenciación.

Las instituciones de educación a distancia han contribuido a ese proceso de diferenciación en el país. Así, de acuerdo con las ofertas curriculares de las universidades dominicanas con el modelo de Educación a Distancia, se constata que éstas no han tomado fuerzas en las ciencias básicas y naturales, sino que su fortalecimiento se nota en las Ciencias Sociales, particularmente, en las áreas de negocios y educación, en el marco de procesos de especialización, de demandas específicas de competencias reclamadas por las personas y de las políticas públicas.

En lo político normativo, el Plan Decenal de Educación Superior 2008- 2018, de la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT), presentan grandes tendencias tanto en el ámbito mundial como local, que derivan en demandas sociales sobre las instituciones educativas, tales como la internacionalización de sus programas, la diversificación de sus niveles, modalidades e instituciones, la intensidad en el uso del doble rol presencial/virtual de la oferta de las IES, la descentralización regional, la mayor vinculación de las instituciones con el entorno local y con el mundo productivo, sobre la base de cumplimiento de estándares de calidad.

También el Plan referido visualiza como en lo local se requiere una expansión cuantitativa, hay poca diversificación, falta una mayor cantidad de ofertas de programas de post grado, así como más vinculaciones con IES extranjeras, así como la necesidad de una demanda de financiamiento para el acceso de sectores carenciados.

En este proceso de diferenciación institucional y pedagógica, se constata que la Educación a Distancia en la República Dominicana ha trabajado con materiales impresos, básicamente, pero también se aprecia que se han empleado, además, otros medios didácticos: con mayor incidencia la radio, la televisión y en las últimas décadas Internet, en el marco del aprovechamiento diferenciado de los diversos avances tecnológicos y de los enfoques educativos diversos en relación a la asistencia tutorial, la evaluación, el apoyo institucional, los recursos didácticos, las tecnologías, etc.

La Universidad del Caribe como un modelo educativo

La Universidad del Caribe patrocinada por la Fundación Educativa del Caribe, según consta en el Decreto No. 184-95, de fecha 15 de agosto de 1995, fue facultada para impartir docencia y expedir títulos académicos con el mismo alcance, fuerza y validez que los expedidos por las Instituciones Académicas oficiales de igual categoría, mediante el Decreto No. 234-95 de fecha 12 de octubre de 1995. Fue ideada como una Institución de Educación Superior Abierta y a Distancia, que asume la modalidad semipresencial para el desarrollo de sus procesos académicos, integrando diferentes técnicas y estrategias para alcanzar la misión, visión y objetivos establecidos en un Modelo Educativo (MEDUC), en correspondencia con su propia filosofía institucional.

El Modelo Educativo de la Universidad del Caribe fue concebido por un gran educador, Dr. José Andrés Aybar Sánchez, quien con una visión de futuro del Sistema Educativo Dominicano, formuló una oferta curricular diferenciada caracterizada por ser innovadora, abierta, a distancia, flexible, eficaz, eficiente, sistemática, vanguardista, tecnológica, económica y con compromiso social, en un contexto histórico del país donde sólo existía una IES utilizando la modalidad no convencional y se reclamaba una expansión diferenciada institucional para cubrir las crecientes demandas de desarrollo que planteaba la sociedad y el sistema político.

La Universidad inició sus actividades docentes en mayo de 1996 con 14 aulas, 4 docentes y 13 estudiantes, y su primera graduación ordinaria fue celebrada el 12 de diciembre del 2000 con un total de 25 graduandos. A partir de entonces, la Universidad ha mantenido un crecimiento sostenido a través de los años y actualmente cuenta con 114 aulas, 13 laboratorios en las áreas de informática, electrónica, hotelería, ciencias básicas y jurídicas, y 365 docentes para atender una matrícula estudiantil de 19,799 estudiantes.

Periodos	Nº Estudiantes	Nº Docentes	Nº Egresados	% Crecimiento
1 – 5 años	1,575	48	25	22.1%
6 - 10	13,295	349	3,969	11.8%
11- 15	19,799	365	10,699	67.1%

Evolución población UNICARIBE

Los docentes a su vez están inmersos en diversos procesos de actualización y de formación especializada, conforme inclusive lo establece el organismo rector de Educación Superior de la República Dominicana, y actualmente el 33% son licenciados, el 39.17% ostentan grado de maestría y el 26.84% restante tienen formación en el grado de especialidad, lo cual implica que el 66% de su planta docente posee estudios de postgrado. Con la existencia de un programa de políticas de becas se están ampliando proporcionalmente los grados académicos hasta alcanzar el cuarto nivel. En la actualidad, la Institución patrocina la capacitación de 11 doctorantes en las diferentes áreas del saber. El 80% de este cuerpo académico está contratado por asignaturas, el 14% a tiempo completo y el 6% a medio tiempo. Estas dos últimas categorías están además integradas a tareas de investigación y extensión universitaria. 102

La Universidad tiene una población de 10,669 egresados que se constituye en un fenomenal capital humano al servicio de la nación, derivado del crecimiento sostenido de la Universidad, una política de seguimiento estudiantil que ha logrado positivas metas de eficiencia terminal de los estudiantes y que evidencia la aceptación y reconocimiento de su modelo educativo por parte de la sociedad para la formación profesional dado que el 80%¹⁰³ de ellos están plenamente insertos en el mercado laboral, en cuyas filas incrementan la calidad en el desempeño de su trabajo y certificación de sus conocimientos y permiten altos niveles de movilidad social para los egresados y sus familias. La concentración en los aspectos de deserción y eficiencia Terminal ha sido uno de los componentes de la estrategia de la institución. López, A. y González, L. concluyen sobre la deserción que se pueden señalar como las carreras más críticas en términos de repitencia y deserción las ingenierías, administración y contabilidad. Exponen que la principal razón de este fenómeno se presenta frecuentemente asociada a los niveles de exigencia. Es así que los primeros años de estudios representan el período más complejo en la permanencia de los jóvenes en las instituciones de educación superior. A su vez, desde la perspectiva de los entrevistados, las carreras que tienen menores niveles de deserción corresponden a las del área de humanidades. En UNICARIBE se presenta la deserción con otras características, asociadas a factores socio-económicos y donde informática es la carrera con mayor incidencia.

¹⁰² Informe de Autoevaluación Institucional, UNICARIBE, 2009

¹⁰³ Informe Estadísticas UNICARIBE

Ello certifica la pertinencia de la oferta académica y la calidad de los programas que se ofrecen en la Institución, y es derivado de que la institución se ha concentrado permanentemente en los grandes ejes de su modelo educativo como son innovación, calidad y pertenencia, y que están además plasmados en su Plan Estratégico Institucional.

Descripción del MEDUC

El Modelo Educativo de la Universidad del Caribe, denominado MEDUC, es la guía para vincular las concepciones de qué, para qué, y cómo educar, que describe la metodología aplicada para el desarrollo de su accionar. Fue un modelo colectivo formado además con múltiples especialistas y académicos que contribuyeron a su formulación conceptual. Se basa además en las modernas teorías educativas, ampliamente legitimadas, que sostienen que el proceso de aprendizaje es el objetivo de la educación, a partir de la socialización de contenidos y experiencias en el marco de un plan predeterminado y flexible. La asistencia, el apoyo tutorial, los materiales instruccionales, los recursos tecnológicos, las bibliotecas físicas y virtuales, entre otros, se constituyen como componentes del Modelo en tanto apoyos organizados y estructurados en los que descansa el estudiante para formar sus criterios y mapas conceptuales propios. Flexibilidad, coherencia del modelo, fuertes apoyos curriculares y de enseñanza y el rol central del estudiante en conducir su proceso de aprendizaje, son ejes articulados del MEDUC.

A través de los criterios de eficacia y eficiencia del desempeño institucional la respuesta social del Modelo se ha ido fortaleciendo en el transcurso de los años, con la incorporación de nuevos elementos, focalizados básicamente en la diversidad de medios, estrategias y evaluaciones permanentes para el aseguramiento de su calidad. El modelo ha estado en permanente enriquecimiento. Inclusive, si bien la Universidad del Caribe nació antes de muchas de las disposiciones legales que hemos referido, la institución las asumió plenamente en tanto fueron además ventanas de oportunidades para su fortalecimiento académico y el desarrollo y mejoramiento de su propio modelo pedagógico. Por su carácter innovador el MEDUC se enmarca en las nuevas corrientes y tendencias educativas de la Educación a Distancia, con la incorporación continua y reflexiva de elementos novedosos en correspondencia con el desarrollo científico y tecnológico.

La flexibilidad con calidad que se constituye en uno de sus componentes, se apoya en las crecientes demandas de acceso de estudiantes, cuyos compromisos laborales no les permiten ampliar su capacidad profesional a través de otros modelos en el sistema educativo superior dominicano, así como en una de las mayores tendencias de las dinámicas educativas buscando superar los modelos rígidos, tubulares, e inflexibles que han caracterizado a la educación superior durante muchos años.

Para gestionar estos procesos académicos, el MEDUC integra dos tipos de componentes: básicos y transversales, en el marco de un enfoque que toma en atención los desarrollos sobre formación en competencias. Los componentes básicos constituyen el proceso fundamental para el desarrollo de las funciones sustantivas de la institución. Su acción está en actividades de la gestión del currículo en la modalidad formativa y la gestión de los procesos, hasta el destino de los egresados. Los componentes transversales establecen las herramientas institucionales para responder a su rol social, las cuales permean el desarrollo de las actividades educativas y administrativas de la institución. Como resultado de esta dinámica se aporta a la sociedad un profesional idóneo con las competencias y habilidades requeridas en el mercado laboral y sus desafíos.

En virtud de lo antes expuesto, el modelo constituye una excelente herramienta para gestionar sus procesos académicos, propiciando la interacción del sujeto con la ciencia y la tecnología, mediante el autoestudio, auto aprendizaje, innovación, creatividad e investigación con pertinencia social.¹⁰⁴ El modelo, más allá de su mejoramiento necesario y continuo, muestra una significativa pertinencia al cubrir claramente una demanda de formación de capital humano imprescindible para el desarrollo nacional. En la ocasión de la evaluación externa realizada en el 2009, el informe de evaluación considera que “UNICARIBE tiene claramente definidos los lineamientos para la organización y planificación de su oferta académica. El currículum de cada carrera se corresponde con la misión, visión, valores, filosofía y naturaleza de los objetivos institucionales. Esto significa una coherencia con los postulados esgrimidos en la enseñanza, lo cual responde a las demandas sociales y laborales”.¹⁰⁵

Dentro de los atractivos diferenciadores del Modelo y que propende a construir competencias multiculturales, se propende a una incorporación de inmigrantes al considerarlos en igualdad de condiciones que los nacionales, así como la entrega de becas para estudiantes. Igualmente, en el marco de su responsabilidad social, desarrolla programas de incentivos y subsidia carreras de servicio universal, como la de Educación en sus diferentes menciones. También las personas con discapacidad física tienen oportunidades, ya que la institución asume los gastos de los costos de su enseñanza.

Innovación y Tecnología

La Universidad del Caribe, en el marco de las evaluaciones que realiza el órgano rector a las IES, ha constado que según el informe del equipo de evaluación externa, debemos seguir fortaleciendo el servicio de acceso a la tecnología, garantizando los estándares de calidad propuestos en el modelo institucional. Para elevar nuestros estándares, la universidad se ha planteado como primera línea de acción fortalecer la plataforma educativa virtual. Como segundo propósito aumentar la capacitación docente en entornos virtuales, además de producir medios didácticos tecnológicos, de manera que tanto el estudiante como el docente puedan interactuar permanente en el proceso de autogestión del aprendizaje. Sin duda, la educación virtual es educación real, y la tecnología llegó a las universidades para robustecer la enseñanza. Sin embargo, debe ser bien pensada antes de introducirla en un ambiente universitario, pues no es automática. Igualmente debe reforzar el propio modelo educativo. Una dinámica totalmente virtual sin interacción en el proceso de aprendizaje es un modelo altamente criticado por muchos especialistas. También es cierta la resistencia al cambio de paradigma en un modelo de enseñanza, el temor a no poder aprender esta nueva forma de docencia y hasta quedar fuera del sistema, junto al alto costo para la creación de una cultura organizacional que funcione, son factores que repercuten en el necesario análisis sobre la mitificación de lo virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones:

¹⁰⁴ MEDUC, pág. 26.

¹⁰⁵ Informe del Equipo de Evaluación Externa, 2009.

Las tendencias educativas más importantes y, particularmente en la educación semipresencial, se valorizan en la complejidad de los conocimientos, su rápida obsolescencia y en los nuevos enfoques por competencias, que van mostrando la necesidad de aumentar los procesos de autoaprendizaje en la lógica formativa. De ahí se deriva la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, destinadas a transformar los niveles de cobertura, las diferentes modalidades de acceso: un nuevo rol de los docentes en la promoción de una educación permanente, que deja sentadas las bases para un nuevo modelo educativo de tipo constructivista y que reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza.

Las Instituciones de Educación Superior, y en particular UNICARIBE, están orientadas a aumentar los niveles de valorización de los trabajos, propendiendo a una mayor interacción a través de la virtualización como acompañamiento del proceso educativo.

En relación con las nuevas tendencias, la Universidad asume la necesidad de promover las competencias investigativas de los estudiantes y docentes a partir de un modelo integrado de pasantías, extensión y prácticas profesionales.

Por las características del Modelo Educativo UNICARIBE (MEDUC), resultan válidos los continuos esfuerzos por innovarnos y reinventarnos, con elementos que aporten a los procesos de evaluación interna y externa nuevas miradas y perspectivas, a fin de preservar y mantener su excelencia.

Bibliografía consultada:

- UNICARIBE, (2005). Reglamento Académico. Ediciones UNICARIBE. Santo Domingo, República Dominicana. Universidad del Caribe.
- UNICARIBE, (2008) MEDUC. Modelo Educativo. Universidad del Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.
- SEESCyT, (2008). Plan Decenal de Educación Superior. Una educación superior de calidad, para el país que soñamos los dominicanos. Resumen. República Dominicana.
- UNICARIBE, (2009). Informe Autoevaluación Institucional. Universidad del Caribe, Santo Domingo, República Dominicana.
- UNICARIBE, (2009). Informe del Equipo de Evaluación Externa. Universidad del Caribe, Santo Domingo, República Dominicana.
- Farías, F. (2003). Historia Legal de la Educación Superior, la Tecnología y la Ciencia Dominicanas. Santo Domingo, República Dominicana.
- Rama, C. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Santo Domingo, República Dominicana. Ediciones UNICARIBE.
- SEESCyT, (2006). Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 1989-2005. Santo Domingo, República Dominicana.

La Educación Virtual en las Instituciones de Educación Superior en Venezuela. Una mirada desde la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED)

Irama F. Garcia V.
Carmen de Ornés
Maria de Lourdes Vargas
Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED)
Venezuela

Introducción

Este artículo es producto de una serie de reflexiones y estudios que hemos venido desarrollando desde la creación de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED). La cual está concebida como una organización sin fines de lucro, cuyo objeto es difundir las bondades de la educación a distancia con apoyo de las tecnologías. La iniciativa de crear esta Asociación partió de los docentes de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Univerisdad Simón Bolívar (USB) y Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), hoy se han sumado 26 instituciones, quienes asumieron este reto, en la búsqueda de congregar a todos aquellos docentes, profesionales e interesados en la educación a distancia y relacionarnos con las organizaciones educativas dedicadas a esta modalidad, tanto nacionales como internacionales para producir intercambios y profundizar el estudio sobre la educación a distancia de calidad. Por ello desde el 16 de marzo de 2004 lo asumimos y estamos avanzando en sus objetivos.

Ante la compleja situación de crisis global que vive la humanidad, nos sentimos obligados a poner al servicio de esta todos los instrumentos del conocimiento de la educación en general y en particular la educación a distancia para ejercer acciones de influencia educacional posible para perfeccionar los sistemas educacionales, reforzar de forma enfática el proceso de rescate cultural, de ascenso social de la mayoría de desplazados sociales.

Presentamos una caracterización el sistema universitario venezolano, la tipología de las Instituciones y Programas de Educación a Distancia, se señalan algunas características de los modelos educativos a distancia, análisis de algunos casos distintivos de instituciones o programas de educación a distancia: la UCV (oficial) y la URBE (privada), se explica el marco normativo y de regulación de la Educación Superior en Venezuela y esbozar las fuerzas impulsores y restrictores de la educación a distancia en el país.

Caracterización del sistema universitario y, a su interior, del subsistema de la educación a distancia en términos de instituciones, matrícula y políticas.

La educación en Venezuela es gratuita y obligatoria entre los 7 y los 14 años de edad; asimismo, el Estado garantiza la gratuidad de la enseñanza pública primaria, secundaria y universitaria. El Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior es el

órgano rector de las políticas de educación superior de la República Bolivariana de Venezuela, creado el 08 de enero del año 2002, según Decreto Presidencial N° 1.634 y gaceta oficial N° 37359. El 08 de enero de 2007, según Decreto Presidencial N° 5.103, publicado en Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.836, pasó a ser Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPEs). Las competencias del MPPEs están orientadas a planificar, dirigir y coordinar actividades inherentes a la asesoría, ejecución, seguimiento, evaluación, control y difusión de las políticas académicas y estudiantiles a fin de fortalecer la calidad, equidad y pertinencia social de la educación superior, en concordancia con las políticas del Estado venezolano.

El Sistema Educativo venezolano es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. El subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios. Está conformado básicamente por 3 tipos de instituciones: a) Universidades Nacionales Autónomas: disponen de autonomía organizativa para dictar sus normas internas, autonomía académica para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docencia y de extensión que la propia institución considera necesario para el cumplimiento de sus fines; autonomía administrativa para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo; autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio; b) Universidades Nacionales Experimentales: instituciones creadas por el Estado venezolano con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras académicas y administrativas. Estas universidades gozan de autonomía dentro de las condiciones especiales requeridas por la experimentación educativa. Su organización y funcionamiento se establecen por Reglamento Ejecutivo; y c) Universidades Privadas: instituciones fundadas por personas naturales o jurídicas de carácter privado. Para poder funcionar requieren la autorización del Ejecutivo Nacional y sólo pueden abrir facultades y carreras que aprueba el Consejo Nacional de Universidades (CNU). Además, existen los denominados Institutos y Colegios Universitarios: Institutos Politécnicos, Instituto Pedagógico, Institutos Universitarios Tecnológicos, Colegios Universitarios, Institutos Universitarios Eclesiásticos, e Institutos Militares Universitarios.

Formas de ingresos: el ingreso a las universidades, que inicialmente permitía la inscripción con el único requisito de ser bachiller, debido a la masificación educativa y alta demanda, comenzó a seleccionar aspirantes con base en la presentación de una prueba de aptitud académica (PAA), administrada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) desde 1984 hasta 2007. En vista de la alta demanda en ascenso, este proceso resultó insuficiente, por lo que las universidades tuvieron que generar procesos alternativos de ingreso, surgiendo así las pruebas internass y los cursos introductorios. Por otra parte, el gobierno ha implementado como soluciones la creación de nuevas universidades, de las denominadas misiones educativas y de aldeas universitarias, que ofrecen alternativas de ingreso sin mecanismos de selección.

En estos momentos se encuentra en desarrollo la nueva propuesta para el Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Universitaria (SINIEU), a fin de garantizar sin exclusiones el pleno derecho del disfrute a la educación universitaria de todas y todos los venezolanos. Este nuevo sistema se compone de un conjunto de instrumentos y servicios que posibilitan la política de universalización e inclusión con pertinencia social, como el Registro Único

del Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Universitaria (RUSNIEU) y el modelo de asignación multivariable.

Según la reciente Ley Orgánica de Educación aprobada por la Asamblea Nacional en agosto de 2009, la educación universitaria tiene como principios rectores fundamentales los establecidos en la Constitución de la República, el carácter público, calidad y la innovación, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de toda la vida, la autonomía, la articulación y cooperación internacional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la bioética, así como la participación e igualdad de condiciones y oportunidades. En el cumplimiento de sus funciones, la educación universitaria está abierta a todas las corrientes del pensamiento y desarrolla valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad. La finalidad de la educación universitaria es formar profesionales e investigadores de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

Educación a Distancia en Venezuela: Las experiencias de educación a distancia en Venezuela se iniciaron en la década de los 70 con la creación de la Universidad Nacional Abierta, institución que nace bajo una nueva concepción como es la de formar y profesionalizar especialistas de diferentes disciplinas que atendiera las demandas de servicios del país. Posteriormente con la misma concepción surgen los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) en la UCV; sembrando así, los cimientos de la EaD como experiencias de primera generación. Posteriormente van surgiendo otras instituciones como Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA) y La Universidad del Zulia (LUZ). En la década de los 90 se inicia la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje y continúa el auge de incorporación y creación de nuevas instituciones que establecen los diseños de sus planes de formación con la noción de aplicación innovadora de herramientas tecnológicas, de manera particular sin directrices oficiales que regulen la utilización de estas aplicaciones. Desde comienzos del nuevo milenio, se intensifica la incorporación de instituciones con el uso de las TIC y con nuevos diseños instruccional adaptados a la modalidad de la EaD lo que propicia a partir de 2007 la iniciativa de formular un proyecto nacional de educación a distancia desde un ente gubernamental, Oficina de Planificación del Sector Universitaria (OPSU), bajo la coordinación de la Dra. Elena Dorrego; este programa se plantea como propósito: Sistematizar y normar el desarrollo de la Educación Superior a Distancia de alta calidad en las instituciones que ofrecen educación superior en Venezuela, de manera que coexista como modalidad con la educación presencial en los programas de pregrado y postgrado que éstas ofrecen. De esta manera, se ha podido obtener los registros de un total de 25 instituciones de educación superior, que han ido intensificando sus procesos de formación bajo la modalidad a distancia con énfasis particular en la aplicación de las TIC

Tipología de las Instituciones y Programas de Educación a Distancia. Característica de los modelos educativos a Distancia.

Desde los años ´70 hasta la actualidad varias instituciones nacionales y privadas han iniciado estudios a distancia apoyados en las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC). Se evidencia entonces dos tipos de instituciones que administran la modalidad, una universidad totalmente a distancia representado por una Universidad: UNA; y otra mixta representada por las Instituciones de Educación Superior (IES) que han ido incorporando la EaD a programas educativos caracterizados por la presencialidad.

La acelerada inclusión de la modalidad a distancia en las IES del país, llevó a la OPSU en el año 2007 a organizar el 1er Encuentro de Educación a Distancia con la finalidad de conocer los avances de las instituciones participantes en cuanto a la implementación de la modalidad. Asistieron al evento Universidades Nacionales, Públicas, Privadas y Experimentales; definidas en estos términos según los artículos 8 y 10 de la Ley de Universidades (1970).

Producto de las presentaciones del encuentro, se identificaron las características pedagógicas y técnicas de los programas educativos en cuanto a lineamientos pedagógicos, tipos y sistemas de comunicación, evaluación, plataformas, así como a normas y procedimientos.

Para cada característica se dedujo:

Los lineamientos pedagógicos se fundamentan en los paradigmas crítico reflexivo y el de la complejidad con base en el constructivismo; el aprendizaje por proyectos; la formación por competencias contextualizadas; un modelo andragógico flexible e innovador; un enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno y en los grupos colaborativos cimentado en la dialógica y las TIC para alcanzar los objetivos.

La comunicación fue descrita como asíncrona y sincrónica, sustentada en el diálogo didáctico, y desarrollada fundamentalmente a través del correo electrónico, foros, chat, videos, radio en línea, multimedia interactivo y videoconferencias.

En cuanto a la evaluación se refirió que se daba de manera formativa y sumativa, tanto presencial como en línea, y basada en competencias.

La plataforma Moodle se ubicó como el soporte tecnológico más utilizado, justificado principalmente en su código abierto y facilidades de uso.

En cuanto a las normas y procedimientos se encontró que un grupo de universidades han venido guiándose según lineamientos suscritos por ciertas instancias de la institución al no poseer un reglamento específico para la modalidad de EaD. Otro grupo, poseía normativas establecidas para la modalidad pero en proyecto o proceso de aprobación.

En este sentido, desde la OPSU mediante el Programa Fomento para la Educación Superior (ProFES, 2009), con la convocatoria exitosa del 2do. Encuentro de Educación a Distancia, realizado en la ciudad de Caracas del 2 al 3 de noviembre del año 2009, se evidenció en la participaron alrededor de 36 Universidades del país en sus exposiciones los lineamientos que orientan el modelo educativo de la EaD en Venezuela, descritos en el año 2007, han ido enriqueciéndose con los aportes de la Web 2.0, y consolidándose a partir de la aceptación de la Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia, la cual ha sido revisada por la OPSU y por el Núcleo de Vice - Rectores Académicos de las universidades

de la República Bolivariana de Venezuela. Actualmente se encuentra en proceso de aprobación por parte de instancias superiores.

Hoy día los programas a distancia en Venezuela apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje con mayor énfasis en herramientas web 2.0 como wikis, blogs, mapas mentales, mapas conceptuales, videoconferencias, exámenes en línea; a su vez ha incrementado el reconocimiento de su inclusión en un diseño instruccional flexible, transparente y organizado de forma lógica; debido a que se consideran como una herramienta dinámica que facilita la actualización de contenidos constantemente, apoyan el aprendizaje colaborativo, pueden ser utilizadas sin necesidad de instalarlas en el computador, son simples e intuitivas y además permiten que el usuario gestione qué, cuándo y cómo publicar.

La Normativa Nacional para la Educación Superior a Distancia ha contribuido a que las IES orienten la conformación de su modelo educativo a través del diseño y desarrollo de los componentes académicos, tecnológico y de gestión, siendo que en cada uno de ellos se establecen los propósitos:

- a) Académico: establecer las bases y principios pedagógicos, que sustenten al Sistema de Educación Superior a Distancia (SESD), en concordancia con los adelantos, innovaciones y normativas que en el área educativa se asumen a nivel regional, nacional e internacional.
- b) Tecnológico: establecer los escenarios tecnológicos en infraestructura e infoestructura (hardware y software), que permitan la incorporación de las TIC en la institución de manera articulada y coherente, y atendiendo a los adelantos técnicos y normativos, que en el área se dan a nivel regional, nacional e internacional.
- c) Gestión: orientar las acciones de coordinación, planificación, implementación y evaluación de los procesos inherentes a la incorporación y desarrollo de la modalidad a distancia en la institución.

Análisis de algunos casos distintivos de instituciones o programas de educación a distancia: la UCV (oficial) y la URBE (privada)

La Universidad Central de Venezuela (UCV). La Profa. Carmen R. de Ornés, Directora del Sistema de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV), nos plantea que como institución dedicada a la formación profesional mediante el desarrollo del talento humano especializado, la UCV impulsa permanentemente programas y proyectos innovadores de educación superior en diferentes modalidades (presencial, a distancia y mixtos) que hacen posible el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión como pilares fundamentales de la universidad tanto dentro como fuera del campus universitario, lo que ha permitido la formación profesional de miles de personas a lo largo de los años, desde su fundación hasta nuestros días. En la actualidad, la oferta académica de la UCV está integrada por programas de pregrado y postgrado los cuales son dictados, en su mayoría, sin embargo desde 1975 ya existían experiencias de Educación a Distancia en la UCV, conocidas bajo la denominación de Estudios Universitarios Supervisados (EUS) con una valiosa y reconocida trayectoria, las cuales se rigen por su respectivo reglamento promulgado en el mismo año.

La evolución de la Educación a Distancia en la Universidad Central de Venezuela puede ser identificada en tres tiempos para describir lo que ha sido su proceso en la implantación de esta modalidad. Un primer tiempo que comprende la creación de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) desde 1975, experiencia basada en materiales instruccionales y asesorías presenciales periódicas, con una valiosa y reconocida trayectoria, actualmente se continúan desarrollando con el soporte de cinco núcleos regionales. El segundo tiempo se inicia con la constitución de la primera Comisión de Educación a Distancia la cual se plantea como objetivo, desarrollar el proyecto para la creación del Programa de Educación a Distancia de la UCV, aprobado por el Consejo Universitario en 2001, como espacio de coordinación de instancias académicas, técnicas y administrativas con responsabilidad en el desarrollo de procesos instruccionales para la implantación de la EaD en la UCV, propiciando cada vez más el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Entre el 2002 y 2003 hubo un periodo de letargo en estos procesos, posiblemente motivado a cambios de autoridades universitarias. Es así que surge la identificación de un tercer tiempo que comprende desde la constitución de una segunda Comisión de EaD a partir de 2004, la cual plantea la reorientación del Programa de EaD a Sistema de Educación a Distancia, iniciando su promulgación con la elaboración del primer Plan Estratégico de EaD para el período 2006-2010. Finalmente, en abril 2007 se aprueba la creación del SEDUCV por el Consejo Universitario de la UCV y en octubre del mismo año se instala el primer Consejo Técnico de EaD, todo ello ha venido propiciando un movimiento de reingeniería y organización a las experiencias de educación a distancia que se venían desarrollando en la intuición desde sus comienzos con los programas de Estudios Universitarios Supervisados.

El Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela se concibe como un complejo organizacional inteligente y diverso que se construye y consolida con base en una concepción amplia y actualizada de la Educación a Distancia, fundado en los principios de libertad académica, autonomía, equidad, inclusión, calidad, sinergia, efectividad, flexibilidad, actualización, innovación y pertinencia.

El modelo educativo que sustenta el SEDUCV está constituido por un conjunto de lineamientos pedagógicos, asociados flexiblemente con la estructura de un modelo tendiente a la no presencialidad, desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Atendiendo a la necesidad de clarificar el marco referencial del enfoque que se refleja en la acción educativa que deriva de la operación de la Educación a Distancia en la UCV; se precisa como fundamento los siguientes lineamientos pedagógicos:

El aprendizaje colaborativo como escenario factible, centrado en el intercambio, el descubrimiento, la creación y recreación del conocimiento, potenciados por el carácter multidimensional de la interactividad.

La valoración del estudio independiente y la educación a distancia, soportados en la autorresponsabilidad del estudiante frente al uso de las tecnologías.

El aprendizaje distribuido generado en el diálogo didáctico, mediado entre docentes, alumnos, expertos, creadores e investigadores.

La transversalidad, la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad como marco del aprendizaje tecnológico.

La evaluación como herramienta para valorar y apoyar el desempeño exitoso del estudiante.

Políticas de apoyo al SEDUCV: La implantación integral expansiva del SEDUCV se apoya en un cuerpo de políticas específicas, cuya concreción demanda la concertación de esfuerzos de todo el complejo de componentes académico-administrativos de la institución, con el fin de propiciar un desarrollo sustantivo y trascendente de esta modalidad, como oportunidad para generar impactos en la actualización del ejercicio académico de la institución.

Misión: Fortalecer la oferta académica de la Universidad Central de Venezuela de educación permanente del talento humano, mediante la educación a distancia.

Visión: Constituirse en el Sistema de Educación a Distancia articulado, flexible y con tecnología de punta, que le permita a la Universidad Central de Venezuela ser referencia nacional e internacional.

Existe la propuesta de Reglamento del SEDUCV, aprobado en primera instancia por el CU, se constituye en un instrumento fundamental para darle sustento legal al ejercicio de la modalidad de EaD en nuestro marco institucional, estableciendo entre otros asuntos: la potestad de los entes académicos para realizar ofertas de formación bajo el formato de la EaD; el establecimiento de atribuciones y potestades de los órganos constituyentes del sistema; los requisitos de formación y condiciones para el desempeño docente; la categorización de planes y programas de estudios dentro de la modalidad y las previsiones de transición de la situación actual al sistema en plenitud de funcionamiento.

Fortalezas y Debilidades en la Gestión del Programa:

Fortalezas:

- Aprobación del Consejo Universitario de la creación de la estructura orgánica del SEDUCV
- Consolidación del Consejo Técnico de Educación a Distancia
- Cambios de paradigmas con nuevos modelos pedagógicos
- Nuevo rol del docente como facilitador
- Estudios centrados en el estudiante
- Mayor alcance y oportunidades de estudio
- Optimización y actualización del parque tecnológico de la institución

Limitaciones

- Falta de recursos económicos y asignaciones presupuestarias recurrentes
- Necesidad de contenidos de formación del docente
- Limitaciones de infraestructura tecnológica
- Dificultad para las Contrataciones
- Mayor inversión del tiempo vs. contratación

Estructura Organizativa: En la Estructura Organizativa del SEDUCV se establecen las bases conceptuales del sistema, y se concibe a partir de la identificación de tres niveles de

componentes organizacionales del sistema: un primer nivel constituido por los órganos estratégicos de dirección y concertación, representados por el Vicerrectorado Académico, la Coordinación Central del SEDUCV y el Consejo Técnico de Educación a Distancia; un segundo nivel constituido por los órganos de coordinación intermedia, representado por las Coordinaciones de Educación a Distancia de las Facultades, y de los Centros: CENDES y CENAMB, y todos aquellos que se creen de acuerdo a la reglamentación del sistema; y un tercer nivel constituido por los órganos de operación y desarrollo de programas específicos, representados por los Comités Académicos y las Unidades de Producción y Servicio, adscritos a las Coordinaciones de Educación a Distancia locales (Ver figura).



Figura Estructura Organizativa del SEDUCV.

Cabe resaltar la importante función que constituye la existencia del Consejo Técnico de Educación a Distancia, el cual actúa como ente asesor de la Coordinación Central del SEDUCV en la definición, promoción, coordinación, desarrollo, seguimiento y control de las políticas de la educación a distancia en la UCV. Este Consejo cuenta con la representativa de todas las dependencias que tienen inherencia directa con el desarrollo de la educación a distancia en la institución.

La UCV muestra tendencias similares a las de Latinoamérica y el Caribe, en casi todos los aspectos de la virtualidad estudiados. La UCV todavía no ofrece Programas totalmente virtuales, conducentes a un título universitario bajo esta modalidad. A finales de los noventa se inició la oferta con muy pocas asignaturas que utilizaban algunas TIC, y si bien aumentó el número de asignaturas y cursos que utilizan estas tecnologías, todavía se puede

considerar que la UCV se está iniciando en la virtualidad y tiene que resolver muchos problemas para continuar desarrollándola; sin embargo, de acuerdo con las expectativas planteadas en el plan estratégico de la educación a distancia de la UCV previsto para el período 2006-2010, y en el propio Plan Estratégico de la Universidad, se espera alcanzar las metas establecidas en los mismos, para lo cual se realizan grandes esfuerzos por integrar todas las iniciativas particulares de las distintas facultades a los fines de optimizar los recursos existentes que garanticen a nuestra institución una educación a distancia de calidad.

La creación del SEDUCV y su reglamentación representa una fortaleza notable para todo el desarrollo de la Educación a Distancia que en lo sucesivo se emprenda en la institución.

La UCV ya cuenta con su campus virtual, es decir un generador de entornos virtuales de aprendizaje que ha sido desarrollado en una versión del reconocido y ampliamente comprobado y actualizado software libre LMS Moodle (que se traduce en: Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos). El desarrollo del proyecto de creación del Campus Virtual de la UCV, contextualizado a la estructura académica de nuestra institución, es uno de nuestros más significativos logros en el proceso de implantación del SEDUCV.

La Unviversidad Rafael Belloso Chacín (URBE). La Profa. Noris B Rodriguez S, MSc., Directora de Estudios a Distancia URBE, nos plantea que a casi nueve años después de su lanzamiento como Dirección de Estudios a Distancia, es evidente como esta modalidad de estudio en la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE) ubicada en Maracaibo, Estado Zulia, ha evolucionado, fortaleciéndose más y más para responder a las necesidades de la población estudiantil Venezolana.

La Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), maneja la "Movilidad virtual" a través de la información y las comunicaciones (TIC) como una alternativa a la movilidad física. Es decir, se trata de utilizar las TIC como medio para "llegar a" las actividades que anteriormente hubiesen requerido de transporte o habría sido imposible de realizar. La movilidad virtual, en URBE se define como una actividad que ofrece acceso a las asignaturas semipresenciales, diplomados o cursos a distancia y permite que las actividades de comunicación con los tutores y participantes sean a través delInternet. Esta movilidad virtual está dirigida a todos los participantes y tutores en línea de manera especial, donde la conexión se realiza a través delInternet, a fin de poder interactuar con las herramientas de comunicación que dispone de asignaturas semipresenciales, diplomados o cursos en línea.

Existen múltiples ventajas que se puede brindar a través de la movilidad virtual, como por ejemplo que no hay restricciones de tiempo, ni de lugar, es flexible para organizar el estudio, reducción de costos, se afianzan otros idiomas, se incorpora competencias académicas e interculturales, entre otras.

En la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE) se garantiza la movilidad virtual a través de:

- Contenidos instruccionalmente diseñados

- Interfaz gráfica dinámica
- Atención en línea con el tutor y participante a través de nuestra plataforma.
- Tutorías en línea con una planificación establecida.
- Evaluación del participante por periodos académicos, entre otros.

Estos son los elementos claves con los que la Universidad Rafael Bellosillo Chacín (URBE), pretende promover la movilidad virtual como un medio alternativo, a la vez complementario, que favorecen las experiencias de formación en de sus participantes y tutores en línea, donde se logra una mejor formación en destrezas profesionales básicas y tecnológicas.

Características generales del marco normativo y de regulación de la Educación Superior en Venezuela.

La Educación Superior venezolana orienta su funcionamiento básicamente a través de los siguientes instrumentos legales:

1. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.
2. Lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
3. Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo económico y Social de la Nación 2007 – 2013.
4. Ley Orgánica de Educación.
5. Ley de Universidades.
6. La Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en sus Artículos 102 y 103 establece que la educación es un derecho humano, la cual debe ser gratuita, obligatoria y democrática en todos sus niveles y modalidades. Así mismo, el Estado debe garantizar la integralidad, la calidad, la permanencia y la igualdad en condiciones y oportunidades. La Educación Universitaria se apoya en los lineamientos que establece la UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009 (Paris, 2009), los cuales orientan la educación superior con planteamientos referidos a la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, al fomento de la investigación, la innovación y la creatividad.

De igual forma en el Artículo 109 de nuestra Constitución se establece que, las universidades autónomas crean, controlan y regulan sus normas de funcionamiento y administración del patrimonio. Así mismo, planifican, organizan, elaboran y actualizan los programas de investigación, docencia y extensión. Por su parte, las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

Entre las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 (2009), se define la directriz “Suprema Felicidad Social”, la cual menciona entre sus enfoques y estrategias la conformación de una nueva estructura social mediante la cobertura y la universalización de la educación, lo cual implica prácticas democráticas, responsables y autogestionarias por parte de los involucrados, a través de:

- a) Ampliación de la matrícula escolar.
- b) Garantía de la permanencia y prosecución en el sistema educativo.
- c) Ajuste al modelo productivo socialista.

- d) Fortalecimiento de la investigación.
- e) Incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- f) Garantía del acceso al conocimiento con pertinencia.

En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su Artículo 14 expresa que “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad permanente, continua e interactiva...”, y es por ello, que el Estado ha venido desarrollando programas sociales que expresan un esfuerzo colectivo de inclusión, como lo son: la Misión Robinson, Ribas, Sucre y Che Guevara.

En este orden de ideas, el Ministerio para el Poder Popular de la Educación Superior – MPPES y la Oficina de Planificación del Sector Universitario – OPSU, han diseñado un nuevo Sistema de Ingreso no excluyente, mediante el cual se aspira dar ingreso a la Educación Superior a todos los bachilleres interesados. Por tanto, se requiere contar con la participación de todas las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) del país, desarrollando ofertas de formación con modalidades presenciales y a distancia.

De igual forma, la LOE, plantea en su Artículo 32, que la educación universitaria se fundamenta en formar investigadores y profesionales de alta calidad, promoviendo la continua actualización y mejoramiento, a fin de establecer bases consolidadas que fortalezcan o impulsen el progreso del país.

De igual manera, en el Artículo 35 de la misma Ley, señala que la educación universitaria se rige por las leyes especiales y otros instrumentos legales, los cuales determinan como se integra y funciona el subsistema de educación universitaria, el cual está integrado por las instituciones universitarias.

Actualmente, la Ley de Universidades (1970) regula el funcionamiento de las IEU del país y señala las funciones del órgano competente y sus oficinas técnicas de apoyo. Así mismo, asegurar que la enseñanza universitaria se caracterice por el espíritu democrático, justicia social, solidaridad humana, y esté abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.

En este sentido, el Consejo Nacional de Universidades – CNU es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la presente Ley por las Universidades, con la asesoría técnica del Secretariado Permanente, Consejo Consultivo Nacional de Postgrado y de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, las cuales están enlazadas con el resto de los organismos de planificación educativa.

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria es el órgano del Ejecutivo Nacional encargado de la dirección estratégica de la educación superior venezolana. Como tal, ejerce la rectoría del Sistema Nacional de Educación Universitaria y le corresponde la formulación, adopción, seguimiento y evaluación de las políticas y acciones dirigidas a garantizar una educación superior de calidad para todas y todos.

La Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2005) tiene por objetivo desarrollar los principios orientadores que en materia de ciencia, tecnología e innovación y sus aplicaciones, establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Además, organizar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación; definir los

lineamientos que orientan las políticas y estrategias para la actividad científica, tecnológica, de innovación y sus aplicaciones; la apropiación social del conocimiento y la transferencia e innovación tecnológica. Es por ello, que del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, forman parte las instituciones públicas o privadas que generan y desarrollan conocimientos científicos y tecnológicos, entre ellas las IEU y de formación técnica, academias nacionales, colegios profesionales, sociedades científicas, laboratorios y centros de investigación y desarrollo, tanto público como privado.

En cuanto a la producción legislativa relacionada con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la educación y para lograr la soberanía e independencia tecnológica del país, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el Artículo 108 expresa que “...Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana...”. A fin de permitir el acceso a la información, las políticas del Estado deben garantizar los servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática. En esta misma línea de acción, deben estar orientados los centros educativos quienes deben incorporar en su gestión, según los requisitos que establezca la Ley, el uso y aplicación de las TIC.

Además, el Decreto No. 824 (2000), declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela; y el Decreto No. 3.390 (2004), establece que la Administración Pública Nacional empleará prioritariamente Software Libre en sus sistemas, proyectos y servicios informáticos. Siendo estos instrumentos legales el soporte para el impulso y desarrollo al Plan Nacional de Alfabetización Tecnológica por parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (antes MCT) y el Ministerio del Poder Popular para la Educación (antes Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), a través de la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT).

En Venezuela, la Educación Superior a Distancia debe responder a los instrumentos legales antes mencionados con énfasis en los artículos referidos a Educación y a las TIC. Por tanto debe caracterizarse por:

1. Responder a una política institucional.
2. Asumir las posibilidades de mediación de herramientas y recursos tecnológicos.
3. Responder a las necesidades y demandas del contexto nacional e internacional a través de un modelo pedagógico que promueva la inclusión, la equidad y la atención al desarrollo de competencias para el conocer, el hacer, el ser y el convivir.
4. La permanente formación y actualización de estudiantes y docentes.
5. Una evaluación de aprendizajes que responda al modelo pedagógico asumido y a la disponibilidad de las tecnologías.
6. Garantizar la calidad en las funciones administrativas, académicas, tecnológicas e institucionales.
7. Asegurar la mediación tecnológica entre los involucrados en el proceso educativo mediante el uso de las TIC apropiado y pertinente.
8. Ser un Sistema de Ingreso justo acompañado de alternativas de estudio.
9. Ser inclusivo.
10. Atender a los principios de la Municipalización.
11. Promover la necesidad permanente de innovar en los entornos de enseñanza y de aprendizaje.

12. Poseer una perspectiva sistémica.
13. Contar con un Sistema educativo, integrado por los subsistemas: académico, tecnológico y de gestión.

Actualmente, se cuenta con una Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia, la cual ya ha sido revisada por las instancias correspondientes a la OPSU y por las del Núcleo de Vice - Rectores Académicos de la República Bolivariana de Venezuela. La misma se encuentra en proceso de validación y aprobación por las instancias superiores.

A la par, por iniciativa de la OPSU se diagnosticó que en el país se cuenta con cuarenta (40) IEU que desarrollan planes de formación con modalidad a distancia de las cuales dieciséis (16) poseen normativas internas; catorce (14) han ajustados sus normas a la Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia; ocho (8) se encuentran desarrollando proyectos de creación de la estructura organizativa que rige la Educación Universitaria a Distancia en su institución y cinco (5) informaron no tener normativa interna.

El Sistema de Educación Universitaria de la República Bolivariana de Venezuela cuenta con una clara fundamentación legal, con lineamientos asociados a los planteamientos universales relacionados con la Educación Superior.

La República Bolivariana de Venezuela en sus estrategias apunta hacia la universalización de la educación con la ampliación de la matrícula, la permanencia y prosecución de los estudiantes en el sistema educativo, el fortalecimiento de la investigación y la incorporación de las TIC al sistema educativo y la incorporación de la modalidad a distancia para responder a las necesidades y demandas de Educación Superior a través de modelos pedagógicos que facilitan la inclusión y la equidad.

Impulsores y restrictores de la educación a distancia en Venezuela.

Actualmente las instituciones de Educación Superior en Venezuela que ejecutan programas de EaD cuentan en buena proporción con estructuras organizativas lo que les da carácter oficial e institucional en el ejercicio de la EaD. Por otra parte, la OPSU a través del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad en la Educación Superior, en el que la EaD representa un puntal de máxima prioridad, ha impulsado el desarrollo de la EaD a través de convocatorias a las IES para trabajar de manera conjunta propiciando la organizatividad y la convergencia de opiniones para la construcción de una normativa nacional que sirva de orientación y directrices a nivel nacional. Esto ha permitido, comenzar a organizar un registro nacional de las instituciones que realizan actividades bajo la modalidad a distancia.

A pesar de los esfuerzos en esta materia, aún no ha sido posible la implementación del programa en su totalidad debido a las reducciones presupuestarias de las que han sido objeto las Instituciones de Educación Superior, sin embargo, está contemplada en la memoria 2009 del MPPEs entre las líneas y planes de acción para el ejercicio fiscal 2010 el desarrollo de propuestas educativas de vanguardia como la educación a distancia (pag. 188 Memoria MPPEs Tomo 1)

A manera de cierre.

A manera de cierre de este artículo podemos afirmar que la Educación a Distancia en Venezuela constituye una de las innovaciones más originales y de mayor trascendencia en la historia de la actividad universitaria y aparece como resultado de importantes cambios políticos-sociales, tecnológicos y económicos surgidos desde finales del siglo pasado. Determinado por contribuir con el acceso a la educación los sectores deprimidos culturalmente, que de otra forma verían limitada su participación y formación académica. Les ofrece la posibilidad de preparar a profesionales y actualizar a otros, con bajo costo con una formación de calidad. Fortaleciendo así las tres funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación y extensión, la cooperación interinstitucional. Muestra de ello son los proyectos y programa de EaD de las 26 universidades que forman parte de la membresía institucional de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED), sustentadas en los principios de: democratización, contribución al desarrollo nacional autónomo, innovación educativa, aprendizaje cooperativo, colaborativo e interactivo, complementariedad y equidad.

Este horizonte que se boceteó como un sueño posible y una aspiración legítima de quienes ejercitamos la convicción de que no habrá educación superior sin una incorporación sustantiva de las herramientas tecnológicas más diversas y sin el cambio cualitativo que representa esta modalidad en las maneras de abordar el aprendizaje y la enseñanza en nuestras instituciones, -este horizonte-, se ha concebido como plataforma de intercambio enriquecedor y de debate constructivo de ideas, visiones, concepciones, percepciones, experiencias, principios, regularidades y otros asuntos que deambulan en el día a día de la educación a distancia de este tiempo y de otros que le dieron cimientos. Porque es de esta manera como creemos se erigen colectivamente, los mundos en construcción, tal cual es este ámbito de la Educación a Distancia. Hoy cuando la Sociedad del Conocimiento establece modos distintos de construir los saberes, tiene sentido aprender de las experiencias exitosas; pero también, de los enfoques equívocos.

Hemos acompañado con reflexiones en los diferentes escenarios en los cuales hemos actuado, donde coincidimos en plantear que la calidad de la EaD es un imperativo para todas las organizaciones que la ponen en práctica, signada por la innovación, la planificación, el liderazgo con visión de futuro.

Por ello creemos que, desde nuestro punto de vista, la calidad de la educación a distancia será una mezcla de decisiones gubernamentales en materia educativa con políticas internas de cada universidad. Si las políticas de calidad promovidas por el gobierno no consideran o no se basan en estándares, se proyecta un período de incertidumbres y de indefiniciones, que solo pueden ser subsanadas con base en la experiencia de las universidades y a la existencia de organizaciones que agrupen a expertos en la modalidad de educación a distancia. Es entonces que para el beneficio de todos los que participamos y promovemos la modalidad de educación a distancia, no importando el sector al que pertenezca, el 2010 debe ser un punto en el que la calidad de la educación a distancia esté garantizada por políticas nacionales, políticas universitarias, basadas en estándares que permitan la colaboración intensiva, la identificación de los niveles de calidad y una base sólida a la educación a distancia.

Pensamos que trabajando en conjunto y articulado podemos acercarnos a una educación a distancia de calidad tal como lo plantea la UNESCO valorada como: satisfacción de usuarios; excelencia del sistema; efectividad del proceso; resultados académicos positivos; buen impacto social.

Ese es nuestro reto y hacia allá avanzaremos.

Referencias

- Comisión de Trabajo de las Instituciones de Educación Superior que ofrece la Modalidad de Educación a Distancia (2008). Propuesta de Normativa Nacional para la Educación Superior a Distancia. Caracas: Oficina de Planificación del Sector Universitario.
- Decreto No. 3.390 (La Administración Pública empleará prioritariamente el Software Libre). (2004, Diciembre, 28). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 38.095, Diciembre 23, 2004.
- Decreto No. 825 (El acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela). (2000, Mayo, 10). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.955, Mayo 22, 2000.
- IESALC/UNESCO/UCV. 2006. Estudio sobre la Oferta Virtual Educativa de la Universidad Central de Venezuela. Convenio UCV-UNESCO. Caracas-Venezuela. Autores.
- Ley de Universidades. (1970) *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Ley de Universidades. (1970) *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 3481, Agosto 13, 1984.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, República Bolivariana de Venezuela, (2007)
- Mena, M.; Rama, C.; Facundo, A. (Comp.). (2008). *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Colombia: Ediciones Hispanoamericanas LTDA.
- Programa Fomento para la Educación Superior (2007). Informe del 2do Encuentro de Educación Superior a Distancia en Venezuela. Caracas: Oficina de Planificación del Sector Universitario.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.
- Programa Fomento para la Educación Superior, Oficina de Planificación del Sector Universitario (2009, Noviembre 26). 2do Encuentro EuaD [Grupo de discusión]. Disponible: <http://groups.google.co.ve/group/2doencuentroeuaD?hl=es> [Consulta: Marzo 15]
- Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. (2009). Segunda Edición. Ediciones de la Presidencia de la República. Palacio de Miraflores.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 5-9 de

- Julio. [Documento en línea]. Disponible:
http://www.unesco.org/education/wche2009/comunicado_es.pdf [Consulta: 2010, Marzo 09].
- Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico, Comisión de Educación a Distancia. (2006). Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Comisión de Educación a Distancia 2006: Martínez, A. B.; Fernández, A.; Figueroa, E.; García V., I.; Gheller, S.; Aguila I.; Hernández, E.; Lazo, J.V.; López, M.G.; Mejías, B.; Millán, L.; Miratía, O.; Serpa, M.; Ornes, C.; Polo, M.; Renaud, C.; Berrizbeitia D.; y Salazar, Y.
- Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico. (2002). *Programa de Educación a Distancia*. Caracas: Autores.
- Universidad Central de Venezuela. (1980). Oficina Central de Asesoría Jurídica. Reglamento de los Estudios Universitarios Supervisados. *Compilación Legislativa*. Tomo II-Vol. 2. pp. 257-262. Caracas: Autores.

Competencias y educación a distancia: desafíos educativos en América Latina

Claudio Rama
Universidad de la Empresa
Uruguay

a) La economía digital. b) La virtualización de los aprendizajes. c) Las demandas de competencias informáticas. d) La educación a distancia: ¿expresión del nuevo modelo tecno-económico o expresión del nuevo paradigma educativo?. e) La expansión de la educación a distancia en América Latina

a. La economía digital

En las últimas décadas se ha comenzado a desarrollar a escala global un nuevo modelo económico asociado a la irrupción y generalización de nuevas tecnologías de producción. (Pérez, 1983, 2004; Toffler, 1990). El cambio del paradigma técnico-económico desde los 80 y los 90 expresado en la microelectrónica y la programación informática, crearon nuevas formas de producción y nuevas configuraciones sociales, y entre las cuales también se está produciendo la gestación de una nueva educación. (Rama, 2009) El impacto de los cambios en las herramientas de producción, se ha ido generalizando a todos los ámbitos, conformando muy rápidamente nuevas configuraciones sociales que se expanden en términos económicos y organizaciones a través de la digitalización y la introducción permanente de innovaciones que derivan de conocimientos aplicables a la producción. Esta revolución tecnológica está permitiendo la sustitución de procesos de trabajo por otros de alta densidad, con sustitución de un tipo de empleo de baja capacitación por procesos automáticos de alta densidad de capital y de complejidad técnica y social, expandidos gracias a trabajadores simbólicos que requieren a su vez alta formación de capital humano (Brezensky, 1984; CEPAL: 2007). Las bases del nuevo sustrato tecnológico descansan en la microelectrónica barata y la informática que se comienzan a expandir y se incorporan en toda la estructura socio-productiva a través de una multiplicidad de formas. De las cadenas de producción de Ford a los talleres robotizados, de las formas de producción continuas a la producción a medida flexible, de la producción para stock a la producción “just in time”, de la comercialización física al e-bussines digital en red y global. (Coriat: 1976; Negroponte: 1995; Castells: 2001; Toffler: 2006). Es este un proceso además estrechamente interrelacionado con la expansión y renovación de nuevos saberes dados por los modelos shumpetereanos de acumulación de capitales y que se conecta con los cambios de paradigmas kuhnianos.

Tales motores de la acumulación de capitales están renovando toda la base productiva de las naciones y se están generalizando hacia todos los sectores transformando radicalmente las formas en la cuales anteriormente entre otros se producía, consumía, vivía, transportaba, comercializaba. Y sin duda, también cambian las formas por las cuales se educaban las personas y se transmitían los saberes a través de específicas formas y estructuras educativas. Bajo este enfoque se asocian históricamente las reestructuraciones sociales a sucesivas oleadas tecnológicas, las cuales no sólo cambian las formas de producción, sino que también transforman las organizaciones sociales y las modalidades

por las cuales las personas se relacionan e interactúan. La dinámica económica en esta dirección, asociada a los procesos de digitalización de las tradicionales estructuras productivas y la creación de nuevos productos y servicios asociados a la microelectrónica y la programación informática, marcan además una demanda de profesionales informáticos y también una recomposición orgánica de las competencias necesarias en los mercados laborales que imponen el amplio conocimiento por parte de todos los profesionales de las competencias asociadas a la generalización de esas formas tecnológicas.

b. La virtualización de los aprendizajes

El mundo del trabajo se articula hacia ambientes digitales y hacia la informática como herramienta del trabajo en el marco de sociedades abiertas al mundo, en red y competitivas en base a la incorporación de conocimientos. En el ámbito profesional ello es más significativo, al producirse una transformación de las tareas y trabajos de los profesionales, las cuales están hoy mediadas por herramientas informáticas. Los especialistas universitarios, en tanto el eje de su trabajo es diagnosticar y responder (diseñar, enseñar, prescribir, intervenir, etc.), en casi todos los campos disciplinarios y de trabajo, realizan ambas actividades mediados crecientemente por tecnologías informáticas, lo cual ha derivado también en la incorporación del uso de tecnologías de información y comunicación como programas informáticos eInternet en la educación, como mecanismo para adquirir esas competencias. Buscar y acceder a información pertinente, trabajar con periféricos informáticos más complejos, e instalar y configurar aplicaciones informáticas básicas y especializadas, se constituyen en requerimientos básicos del mundo del trabajo para todos, y más concretamente para los profesionales especializados, que imponen una formación educativa orientada a facilitar la adquisición de esas competencias. La incorporación plena de las TIC es de una dimensión tal, que inclusive ella misma es vista como un cambio del paradigma educativo. En Europa, el Libro Blanco de la Universidad Digital 2010 visualiza como un cambio de paradigma la incorporación de estas tecnologías sobre la dinámica educativa por sus dimensiones diferenciadas, entre las cuales destaca la superación del calendario académico por uno todo el año, la superación del aprendizaje terminal por un aprendizaje continuo, la superación del libro como medio principal de información frente aInternet; la superación de la entrega en clase por una que se realiza en todos lados; o la superación de los ladrillos por bytes como infraestructura educativa y espacio de comunicación. (Laviña, 2008).

La microelectrónica y la programación informática al crear nuevas formas interactivas virtuales, con alta convergencia de productos y de carácter global como la educación a distancia, están cambiando rápidamente el “paradigma educativo”, con la misma intensidad que están impulsando cambios en la dinámica de la producción. (Mocchi, 2004). Desde la palabra hacia las imágenes, desde lo presencial a lo virtual, desde lo colectivo hacia lo individual, desde el texto al hipertexto, desde lo escrito a lo multicomunicacional, desde lo estático a lo móvil, permiten desarrollar nuevas pedagogías y estrategias que a su vez son parte del nuevo paradigma que promueve la construcción de una práctica digital y a través del apoyo de la web y de multiplicidad de aplicaciones y recursos digitales de aprendizaje bajo modelos semipresenciales o totalmente virtuales. Estas transformaciones a su vez facilitan el aumento y una diversidad de materiales instruccionales y de objetos de aprendizajes y un cambio en las tradicionales industrias culturales que se digitalizan permitiendo una mayor interacción, a la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la presión hacia un cambio del rol de los

docentes, como facilitadores de los autoaprendizajes en el marco de plataformas virtuales y aplicaciones digitales cada vez más complejas. El adiestramiento en el manejo de las nuevas tecnologías no es sólo un requerimiento laboral, sino que son competencias crecientemente necesarias de la vida en sociedad en aluvional proceso de digitalización. En este camino además las pedagogías informáticas organizadas alrededor de la educación virtual, se constituyen como ámbitos relevantes para la actualización de nuevos conocimientos y habilidades derivados de la expansión y obsolescencia de los saberes como base de la educación permanente.

El cambio tecnológico es parte de la conformación del modelo emergente de la enseñanza basado en este caso a partir de la incorporación de tecnologías que promueve la virtualización de la educación y que se expresa en caracteres híbridos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de óptimos paretianos e instruccionales para adquirir las distintas competencias. Históricamente la educación ha aumentado el peso de los componentes no presenciales como parte de su evolución y tendencia al mejoramiento de la calidad a través de su apoyo en las industrias culturales, dada la fidelidad y la precisión de la representación de lo real en el aprendizaje. Con la digitalización, la convergencia de soportes y la aparición de nuevas industrias culturales, aumenta el grado de apoyo del aprendizaje a partir de otros envases y soportes de contenidos apoyados en las distintas industrias culturales. El cambio se va a expresar tanto dentro de los modelos presenciales a través del aumento del uso de tecnologías de información y comunicación, como a partir de reingenierías de las tradicionales modalidades de la educación a distancia de la primera y segunda generación, hacia una dinámica con componentes digitales, interactivos y deslocalizados.

El actual escenario de la expansión de los saberes y de las tecnologías de información y comunicación con sus diversas y sucesivas oleadas digitales, transforma la educación al crear nuevos apoyos de industrias culturales que permiten cambios en las pedagogías y gestan una transformación de la educación a distancia, al permitir una educación virtual global y en red. La digitalización, la microelectrónica barata y las telecomunicaciones – bases de la actual fase de la acumulación de capitales- impulsa a su vez también la expansión del conocimientos y está facilitando la consolidación práctica del nuevo paradigma educativo y derivando de ello una nueva organización universitaria en sus aspectos institucionales, económicos, de cobertura y pedagógicos, una de cuyas manifestaciones esta dada por el aumento de la despresencialización de la educación a través de la introducción de nuevas modalidades de comunicación.

Al tiempo que la educación bajo estos impactos se traslada lentamente hacia un escenario virtual en el marco de la convergencia digital de las tradicionales industrias culturales analógicas y la creación de nuevas industrias culturales digitales, se refuerzan las tendencias hacia una educación sin fronteras. La educación, una de las últimas fábricas nacionales, asociada a la tradicional tecnología pedagógica presencial de transferencia de saberes, y por ende con fuertes inserciones, estudiantes, currículos, infraestructuras y profesores nacionales, necesariamente tenderá a transformarse como derivación de estos escenarios y tecnologías, a través de componentes desnacionalizados, flexibles y fragmentadas a escala global, con multiplicidad de alianzas, con profesores y estudiantes dispersos por el mundo, con pertinencias globales, mayores segmentaciones disciplinarias y con nuevas unidades de gestión y de organización institucional, como mecanismos para acceder a mejores niveles de formación con calidad de competencias. En parte se expresa tanto en la movilidad académica como en las megauniversidades globales, en tanto modalidad de educación basada en redes digitales colaborativas de comunicación,

estructuras flexibles de acceso, mayores escalas de producción, amplia variedad de ofertas, menores costos y nuevos modelos pedagógicos como la simulación digital y el uso intensivo de los hipertextos no lineales de aprendizajes. Estas tecnologías digitales cambian las estructuras de costos (Daniel, 1998), viabilizan nuevas modalidades de cobertura, promueven nuevas modalidades de aprendizaje, transforman la centralidad del aula (Bates, 2001), cambian los parámetros de la evaluación, crean un nuevo rol de los docentes (Areitio, 2009), y sientan las bases del nacimiento de una educación global desnacionalizada y despresencializada que parece estar en alta correspondencia con las necesidades de la economía global del conocimiento, de formación y actualización rápida de los conocimientos y competencias.

Esta educación permite mayor calidad de los aprendizajes individualizados y nuevas pedagogías en el marco de la convergencia digital y el uso de modelos de simulación y aprendizajes no lineales basados en el hipertexto y los escenarios globales de la convergencia digital. El cambio en los mercados laborales, ha reafirmado además la necesidad de formar competencias digitales, las llamadas informáticas e informacionales, lo cual refuerza a su vez la creciente incorporación de las dinámicas de aprendizaje en red en las dinámicas educativas, como mecanismo para apropiarse de estas tecnologías.

c. Las demandas de competencias informáticas

El enfoque por competencias se constituye en uno de los elementos centrales del nuevo paradigma instrumental de formación profesional, al permitir organizar los aprendizajes necesarios, las interrelaciones entre modalidades y niveles, así como para clasificar y definir las distintas demandas de los profesionales en el mundo del trabajo. Ello ha derivado en el establecimiento de los ejes del currículo y de la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la base de ordenar las diversas demandas como competencias.¹⁰⁶ Dentro de las competencias transversales requeridas para el ejercicio profesional, han adquirido un rol destacado aquellas referidas a la gestión informática, tanto por la creciente preponderancia del manejo de estos equipamientos en los mercados laborales como por las propias características del trabajo profesional. En general casi todos los profesionales requieren hacer uso adecuado de los aportes procedentes de la informática y los sistemas computarizados en la generación de información que permita hacer diagnóstico, base de su trabajo. Ello remite al manejo de competencias informacionales las cuales asociadas al modelo de acumulación y del trabajo profesional, ya que no existe ejercicio especializado en las sociedades contemporáneas que no utilicen herramientas informáticas en su ejercicio laboral, en tanto este es de tipo diagnóstico-respuesta, y el análisis implica tener datos para poder formular diagnósticos más acertados. Un componente importante de la calidad profesional está dado por el manejo de información. Al desagregar las competencias requeridas en el ejercicio del trabajo de los profesionales, podemos identificar a las competencias asociadas a los temas de la dinámica informática y digital dentro de las 11 competencias “i”, las cuales, entre otras, refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas para la obtención de competencias informáticas (en

¹⁰⁶ Dentro de un mismo enfoque analítico esta el trabajo de Lourdes Sánchez. Tesista Colegio de Pedagogía FFyL e IISUE de la UNAM, 2008, citado en Orozco Fuentes, Bertha (2009), “Competencia y currículo: una relación tensa y compleja”, en la cual propende a establecer una correlación entre los 4 ejes del modelo de Delors y las diferentes competencias desarrolladas por el proyecto Tunning. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0057.pdf.

tanto permiten el manejo de las nuevas tecnologías y de las aplicaciones básicas de su gestión, así como de la habilidad para interactuar con nuevas aplicaciones); innovativas (que implican la capacidad de crear, desarrollar y mantener oportunidades profesionales y nichos de trabajo, que se asocian a la incorporación de componentes digitales y a mantenerse actualizado de los avances tecnológicos y su potencial impacto en el mejoramiento del trabajo profesional); interactivas (que refieren a las relacionadas con la práctica, el entorno y la comunicación, y que crecientemente se realizan en ambientes virtuales, como el teletrabajo y la comunicación crecientemente a partir de equipamientos digitales convergentes); internacionales (relacionadas con el contexto internacional y el enfoque comparativo, y que también crecientemente se realizan a través de Internet); informacionales (asociadas a la búsqueda, procesamiento, análisis y evaluación de la información, que crecientemente se accede a través de los entornos virtuales de aprendizaje, y de accesos a través de redes digitales, y que refiere fundamentalmente al manejo tanto de conceptos del entorno digital como del manejo de aplicaciones básicas). Sin embargo, más allá de manejos generales informáticos en términos de competencias transversales, todas las profesiones y campos disciplinarios requieren competencias especializadas informacionales para la gestión laboral, lo cual implica articular los niveles básicos de esas competencias con desarrollos más profundos en todas las carreras. La problemática de los software propietarios en la dinámica educativa de formación de competencias informacionales es un tema de complejo ya que en la mayor parte de las situaciones no existen software no propietarios en los niveles de la especialización.

d. La educación a distancia: ¿expresión del nuevo modelo tecno-económico o expresión del nuevo paradigma educativo?

La expansión de la educación virtual está asociada al incremento de la conectividad y la caída relativa de todos los costos interrelacionados. La educación a distancia en este sentido es una expresión clara del modelo técnico-económico que se basa en la utilización intensiva de la microelectrónica y del software de programación. Al desarrollarse sobre la base de insumos tecnológicos con tendencia a la caída de los precios, la educación virtual tiende a tener permanentemente mejores niveles de productividad y por ende mejores niveles de eficiencia pedagógicas. La caída de los costos por las leyes de Moore, de Metcalfe¹⁰⁷ y el modelo de Daniel¹⁰⁸ (Daniel, 1999), estará articulada a la forma específica

¹⁰⁷ Moore previó, y se cumplió, que cada dieciocho meses se duplicaría la capacidad de procesamientos de los ordenadores (chips), mientras que a la vez los costos se mantendrían constantes como resultado de la miniaturización de los circuitos y de la capacidad de incorporar más circuitos en un único chip. Ello ha derivado en la caída continua de los costos de los equipamientos, abaratando la incorporación de estos insumos y aumentando el nivel de digitalización de todos los entornos productivos sometidos a la competencia y a lógicas mercantiles. La ley de Metcalfe refiere a las externalidades positivas de las redes de información asociado a la cantidad de usuarios, donde el valor de una red aumenta en proporción al cuadrado del número de nodos (usuarios) de esa red. $V: n(n-1)$ V: valor de Internet y N: número de nodos de la red. Finalmente lo que nos dice la ley de Metcalfe es que el valor está relacionado a la cantidad y facilidad de acceso y de uso, por lo que el costo per cápita de los usuarios tiende a caer a medida que aumenta la red. La utilidad esta dada por la escala de uso que crece por las externalidades positivas, lo cual agrega mayor valor y facilita la propia expansión de los procesos digitales al caer los costos bajo un esquema de consumo (menor costo — mayor consumo). La caída de los costos bajo la Ley de Morre, deriva en un aumento del consumo a través del acceso en red, lo cual, dada su retroalimentación con la Ley de Metcalfe, abarata aún más el valor de las redes y facilita su mayor expansión por el aumento de los usuarios. Tal proceso impulsa el aumento de

que en cada país asuma la dinámica económica de digitalización en tanto favorezca el aumento de la intensidad del uso de estos insumos tecnológicos. En el campo educativo las leyes y dinámicas económicas referidas están permitiendo el nacimiento de esta educación en red virtual asociada a la digitalización y la creación de industrias educativas como Internet, las plataformas de enseñanza y los software de autoaprendizaje. Es una modalidad que introduce cambios en la centralidad en el aula, en el rol de los docentes, en las modalidades de acceso, en el rol educativo de la industria cultural y en la posibilidad de multimodalidades y diversidad de grados de híbridos y de integración entre la educación presencial y la virtual, en función de óptimos paretianos de costos y de calidad pedagógica. Sin duda, la estructura de costos, su estructura flexible, su ámbito global, la convergencias digital de imagen, sonido y texto y la velocidad de transformación por la programación, se constituyen en elementos que introducen un nuevo esquema de producción educativa con menos carga docente, nuevas escalas globales y cambio de la ecuación de costos, cobertura y calidad lo cual facilita ofertas más segmentadas de educación continua e intercambiabilidad de contenidos construyendo amplias redes institucionales y mejor calidad (García Areito, 2009). Algunas mediciones, para el caso de Brasil, muestran que más allá de las diferencias de los estudiantes, los resultados de aprendizaje de estas modalidades respecto a la presencial no tienen presentan diferencias significativas (Lupion, 2009). La mayor diferencia sin duda se focaliza en los costos por alumno. (Rama, 2008). Tampoco parecen existir diferencias por cobertura dados los criterios normativos de regulación de educación a distancia en la región que tienden a establecer un mínimo de docentes por alumnos (Mena et al, 2008).

Más allá de estas diferenciaciones de costos-calidad-cobertura, dadas las complejas características que incorpora la educación a distancia, diversos especialistas han colocado a la educación a distancia en el centro de un nuevo paradigma educativo, basado en los ejes constructivistas y conectivistas, en general asociado a los procesos de auto educación. Sin lugar a dudas, la educación a distancia por sus potencialidades y su eficacia pedagógica, se ajusta ampliamente a algunas de las nuevas demandas y características de los requerimientos de los procesos educativos, lo cual ha incidido en esa optimista visión. Más aún, los entusiastas de la educación a distancia han visualizado casi la superación de los ejes tradicionales de la educación presencial a la cual han tildado de tradicional y con tendencia a su desaparición. Un reciente Informe del PNUD sobre la incorporación de las TIC y su impacto educativo en Ecuador expresaba que “no es difícil identificar proyectos y actividades que pueden caer en un optimismo pedagógico exagerado al pensar que la sola introducción de estas tecnologías produce automáticamente el milagro de transformar la calidad del proceso educativo” (PNUD, 2001).

Sin embargo, el enfoque anterior, que en algún momento pudo tener alguna sustentación, se verifica aún más parcial y sesgado, desde un ángulo curricular basado en competencias profesionales, en tanto la educación virtual no forma en igualdad de calidad para la construcción de todas las competencias que se requieran. También es de destacar

la oferta y demanda de intangibles en forma digital como expresión de las nuevas formas de producción y de consumo en el capitalismo actual.

¹⁰⁸ El modelo de Daniel concibe a la educación como un proceso productivo que se basa en un triángulo de equilibrio entre calidad, costos y cobertura, donde la calidad es una función directa de los costos e inversa de la cobertura. En función de cada tecnología educativa hay una determinada correlación de cobertura, calidad y costos. Si bien se concentra en una comparación entre los modelos presencial y virtual, el modelo permite inferir una diversidad de modelos de blended learning en función de sus eficacias instruccionales diferenciadas.

que la educación a distancia puede significar que, aún donde la formación por competencias tiene mayor eficacia instruccional, ella puede significar modelos homogéneos de baja calidad extremadamente flexibles centrados en la enseñanza, sin prácticas, sin movilidad, de carácter meramente local, sin sistemas de mejoramiento de la calidad, pertinencia o reflexividad intelectual. El mero paradigma constructivista que algunos refieren, visto en forma exclusiva, es altamente limitante. Para Bunge (2007) por ejemplo “el constructivismo pedagógico no sólo es falso. También es perjudicial a causa de que (...) elimina la crítica y el debate y hace prescindibles a los docentes”. Más allá de los aspectos instrumentales, cabe reflexionar también en las posibles falencias del modelo constructivista. Si la educación a distancia en su expresión virtual no se apoya en dinámicas pedagógicas apoyadas en otros cuerpos conceptuales como el interaccionismo (de la realidad, del sujeto, del lenguaje y de la sociedad); el pragmatismo (Dewey); la complejidad (Morin); la interdisciplinariedad (Gibbons); la globalidad (Toffler, McLuhan, Wallerstein, Yip) y lo tecnológico (Pérez, Friedman, Castells, Coriat, Rifkin, Tapscott), que son algunos de los autores que han planteado las bases conceptuales de los paradigmas teóricos emergentes, carecerá de sustentación empírica para conformarse como una eficiente expresión del modelo educativo. El debate debe focalizarse en la doble discusión: por un lado en la sustentación teórica del paradigma que es necesariamente diverso, y en segunda instancia en las características de un modelo educativo que exprese, integre y articule un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los cuerpos conceptuales emergentes pero que reflejen en lo pedagógico las diferenciaciones y diversidades.

La propia educación presencial tradicional está sufriendo transformaciones y cambios instrumentales con la aparición de las TIC y las nuevas industrias culturales, a partir de la apertura de modalidades educativas que se aprovechen de dichas tecnologías, en un camino hacia su re-construcción que está comenzando a superar sus prácticas tradicionales. De hecho, la educación presencial ya no es completa desde la aparición del libro como industria de apoyo, y que inclusive diera lugar al nacimiento del Seminario de Humboldt en el cual el proceso instruccional no giraba en torno al maestro sino al libro. Con la problemática de cambios tecnológicos en la gestión de la información y la comunicación en frenética velocidad y sin posibilidad de conocer los escenarios futuros en lo tecnológico, es que deben visualizarse los enormes desafíos de la educación, para mejorar su eficiencia y eficacia con el uso de las potencialidades tecnológicas. Las tecnologías digitales pueden permitir cambiar la enseñanza al facilitar la convergencia de medios, permitir el autoaprendizaje a partir de multiplicidad de respuestas dadas por la programación informática o hasta la inteligencia artificial, plantear un nuevo rol de los docentes, y sentar las bases del nacimiento de una educación global desnacionalizada y des-presencializada, todo lo cual está en alta correspondencia con las necesidades de la economía global del conocimiento. Pero esta lógica tecnológica y económica, no necesariamente implica una nueva dimensión educativa y un nuevo enfoque cognitivo, sino que requiere otros ejes educativos complementarios como el enfoque por competencias y el eje de la calidad desde el mercado, la articulación de diversas dimensiones como la educación especializada, la práctica y la educación continua, en tanto conjunto de enseñanzas que permiten consolidar un nuevo modelo educativo articulado a la incorporación de las TIC en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello en tanto la educación a distancia en su expresión virtual, tiene un amplio conjunto de limitaciones que requieren una profunda reflexión crítica, y nuevas tecnologías y pedagogías para su superación. La investigación pedagógica, la innovación tecnológica y la política pública deberán focalizarse en analizar la interrelación entre calidad de la educación a distancia bajo un enfoque por competencias. Entre las

dificultades de la educación virtual en el nuevo paradigma de formación profesional ponemos referir a) la dificultad de construir pertinencias de formación de competencias profesionales en contextos globales; b) la mayor dificultad de medir el trabajo real de los estudiantes; c) la dificultad de realización y coordinación de las tareas y actividades prácticas; d) la carencia de sistemas tecnológicos que permitan construir una realidad virtual que se puede asemejar a la realidad; e) el bajo nivel de interacción en el proceso de enseñanza y la reducida reflexividad de los procesos de enseñanza en contextos de la soledad de los aprendizajes; f) las dificultades de evaluar bajo los parámetros tradicionales y que se asocian a las distancias entre los sujetos educativos. Una de las dificultades se asocia a los problemas de la evaluación. En tanto no existe un modelo educativo a distancia único, sino una enorme multiplicidad, ello torna muy complejos los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad bajo los paradigmas evaluativos tradicionales que evalúan insumos y procesos y no resultados.¹⁰⁹ En este sentido, la educación a distancia contribuye al pasaje hacia una evaluación de los aprendizajes y por ende cercana a las demandas sociales frente a esos modelos evaluativos academicistas.

En el marco del enfoque por competencias como forma de identificar las demandas de formación profesional, como forma de organizar el ingreso y recorrido educativo, y como eje de construcción del currículo, se aprecia que la educación virtual se conforma como un eficiente instrumento para la construcción de un amplio conjunto de competencias genéricas que hoy caracterizan la vida social y las prácticas laborales, pero también sus limitaciones en la formación de otras competencias. En este sentido, la educación a distancia, más allá de su capacidad de transmitir competencias disciplinarias específicas, muestra un fuerte potencial para la formación de diversas competencias genéricas como las competencias informativas, informacionales, investigativas e internacionales. Ella se constituye como una modalidad educativa altamente eficiente, para la actualización de muchas competencias, y para acceder a ofertas para determinados sectores estudiantiles en condiciones más flexibles. Sin embargo más allá de sus aportes, la educación a distancia, como mucha de las modalidades educativas, permite verificar que tiene una cierta incapacidad estructural en términos de eficiencia máxima de cubrir la diversidad de demandas de competencias de los profesionales contemporáneos. Un enfoque orientado a identificar las eficiencias de las distintas pedagogías y procesos instruccionales muestra que algunas modalidades son más eficientes que otras para lograr alcanzar determinados objetivos de aprendizaje. La educación práctica por ejemplo a través de las pasantías, los laboratorios, las tesis o el aprendizaje en base a problemas, es más eficiente para contribuir a la creación de las competencias genéricas centradas en lo interpersonal y lo interactivo. Es este sin embargo un proceso en cambio continuo asociado a las propias innovaciones en las tecnologías de información y comunicación (Doderó, 2009). El liderazgo, la solidaridad o la ética, se tienden a construir más fuertemente en espacios colectivos de trabajo educativo presencial, o inclusive en modelos de discusión como el viejo trivium donde la retórica y la dialéctica eran la base del aprendizaje en tanto pedagogías de la

¹⁰⁹ Los informes externos de los procesos de evaluación de programas e instituciones a distancia son un buen ejemplo de la enorme diversidad de modelos educativos de calidad. En algunas evaluaciones, se recomienda aumentar la presencialidad, en otros la virtualización; en unas más el peso de bibliotecas, en otros el libro en casa y en otras los materiales en línea. En otras evaluaciones se impone un porcentaje de exámenes presenciales en tanto que en otras la calidad esta dada por el mayor nivel de virtualización. La diversidad es enorme. La ausencia de un modelo educativo a distancia único y un consenso académico, lleva a una alta volatilidad derivada de la dificultad de establecer regulaciones y evaluaciones rígidas, no arbitrarias, y basadas en criterios de relación lógica establecidos de tipo insumo producto

argumentación. Igualmente parecería que las competencias idiomáticas, internacionales e interculturales se adquieren más fuertemente en la movilidad y en la educación internacional, así como las competencias reflexivas en la realización de las tesis y en sus seminarios de discusión de tipo humboltianos.

En este sentido, la modalidad de educación en red contiene una potencial mayor eficiencia pedagógica para adquirir el manejo de determinadas competencias y para permitir recorridos académicos y acceso a actualización de determinadas competencias. Tal eficiencia específica, está promoviendo su articulación con el resto de los sectores educativos y su funcionamiento en base a sistemas de créditos reconocidos, flexibilidad de aprendizajes, currículo por competencias y estándares mínimos de calidad, en el marco de una modelo semipresencial o “blending learning” ya que no es eficiente en la construcción de toda la cartera de competencias a partir de un enfoque unimodal virtual o a distancia. El enfoque por competencias y eficiencias instruccionales reafirma una dinámica educativa multimodal y una articulación entre la educación presencial, a distancia y práctica, para construir carteras de competencias más eficiente y más diversas, con diversidad de intensidad de las TIC y de industrias culturales. La integración de pedagogías y modalidades en el marco de un currículo por competencias parece ir imponiendo la búsqueda de una articulación en el proceso de aprendizaje de ambas modalidades en una lógica común dentro de sistemas educativos, que lleva a estructurar dinámicas de la educación a distancia (aunque atendiendo a su especificidad) con iguales estructuraciones educativas, estándares mínimos de calidad similares, valoración del trabajo estudiantil a través de sistemas de créditos que permitan la transferencia y movilidad, y una estructuración curricular basada en competencias. Esos parecen ser los desafíos de la educación a distancia para conformarse como una modalidad de calidad, en los actuales contextos de las tecnologías de comunicación a información que no permiten –al menos aún– prestaciones educacionales más complejas.

e. La expansión de la educación a distancia en América Latina

El nuevo paradigma derivado de la incorporación de las TIC y que se realiza profundamente en la educación virtual como nueva modalidad educativa, se está generalizando muy rápidamente en América Latina más allá de las resistencias asociadas claramente a las visiones tradicionales sobre la dinámica educativa. El centro de esta dinámica más allá de su eficacia pedagógica, parece también focaliza Por una parte está cambiando la propia dinámica de las economías con el creciente proceso de incorporación de tecnologías de información y comunicación digitales. CEPAL (2006) sostiene que en América Latina y el Caribe está emergiendo una economía donde proliferan productos digitales y redes digitales concentradas en torno a Internet en el marco de un nuevo escenario, donde los modos de protección de los derechos de autor y conexos construidos para el mundo del papel comienzan a desmoronarse.

Brasil, el país de la región donde se están desarrollando más fuertemente estas modalidades, verifica como dichas modalidades generan múltiples resistencias, al referir que “o aparecimento de um novo paradigma provoca rejeições, desconfiças, incômodos, desinstala rotinas de sistemas consolidados porque questiona “verdades” e desmonta conceitos, ameaçando estruturas administrativas conservadoras e impondo mudanças que são muitas vezes vistas com reserva e temor”. (ENAP, 2006). Sin embargo, como en otros países, las resistencias políticas o normativas son cada vez menores (Mena et al, 2007; Miklos, 2008; Lupion y Rama, 2009) y se constata los altos niveles de expansión que esta

modalidad en los últimos años. La Educación a distancia es parte de ese proceso y ella ha crecido desde el 1,3% de la matrícula en el 2000 al 5% en el 2006, con una creciente dominancia de modalidades virtuales. (IESALC, 2006). Para el 2009, la educación a distancia debe ser del entorno del 7,5% de la matrícula total, con 1,5 millones de estudiantes insertos en esta modalidad educativa. Tal realidad es altamente diferenciada en los distintos países, pero muestra ya la consolidación de algunas instituciones a distancia tanto públicas como privadas, de muy alto nivel de tamaño y con niveles de concentración muy superiores a las medias nacionales, sobre la base de modelos educativos altamente diferenciados y articulados sobre los distintos marcos normativos y sobre los lógicas de los sistemas locales. En este escenario, el sector privado es claramente dominante, salvo en el caso de Brasil y Costa Rica. La educación a distancia, es en este momento el motor más importante del aumento de la cobertura educativa en la región. Tales procesos educativos, en la mayor parte de los países están sujetos a estándares mínimos y sistemas de evaluación y acreditación, y si bien se mantiene una diferencia del tipo de estudiantes, se visualiza a medida que aumenta una mayor similitud en edades y géneros a las estructuras de los estudiantes presenciales. En la región uno de los motores de la expansión educativa ha sido la generalización de las plataformas Moodle de fuente abierta, niveles de flexibilidad muy superiores, y costos y precios más reducidos. El enfoque por competencia es muy reducido ya que las ofertas están dadas sobre ejes de conocimientos dados por los académicos. El grado de mercantilización tiende a la baja en el sector público y sus precios se acercan a los costos, o muchas veces por debajo, como parte de sistemas subsidiados o gratuitos para sectores tradicionalmente excluidos.

Tomás Miklos y Margarita Arroyo
Instituto Nacional de Asesoría Especializada
México

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados más sobresalientes de un estudio de prospectiva sobre el futuro de la educación a distancia y el e-learning llevado a cabo por un grupo de expertos latinoamericanos.

El sistema educativo latinoamericano se encuentra, en la actualidad, ante una coyuntura no sólo de alta complejidad (aumento de la incertidumbre y la diversidad social, política y cultural) sino crucial: la viabilidad de sus sociedades y su cultura. A la educación latinoamericana, se le impone un pasado cargado de rezagos (acceso y movilidad social malogrados) que acumula, ahora, los retos del futuro (la calidad, la equidad y la inclusión de la diversidad cultural). En esta encrucijada, los sistemas educativos formales, no formales e informales han ido incorporando de manera creciente las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), lo que ha provocado esperanzas y escepticismos con respecto al papel renovador y transformador que las TIC tendrían para revertir los rezagos educativos y enfrentar los retos del futuro en la región latinoamericana.

En este contexto y desde una perspectiva de futuro, surgen preguntas cruciales: ¿podrán las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación contribuir a saldar las brechas educativas y sociales del pasado y del futuro?; ¿cuál es el futuro de la educación a distancia y del e-learning en la complejidad latinoamericana?; ¿estas modalidades educativas reconfigurarán las prácticas pedagógicas y las instituciones?; ¿qué implicaciones tendrá la convergencia tecnológica en la configuración institucional del sistema educativo regional?; ¿cómo se reorganizará el conocimiento en las escuelas y los sistemas educativos latinoamericanos?; y ¿podrán cristalizarse las visiones optimistas y convertirse en deseables y posibles (futuribles) al mismo tiempo? Las respuestas que ofreció este ejercicio, muestran la utilidad estratégica del método prospectivo y nos indican que será necesario crear anticipaciones pertinentes (estrategias) de intervención estatal y social de gran magnitud para evitar que los escenarios tendenciales negativos y catastróficos se conviertan en destino para la región.

Palabras clave: Educación a distancia, e-learning, América Latina, análisis estructural, prospectiva, escenarios.

Introducción

El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) emprendió una reflexión colectiva, con apoyo de grupos de expertos latinoamericanos¹¹¹, tanto en materia de prospectiva

¹¹⁰ En esta ponencia se presentan los resultados más sobresalientes de un estudio de prospectiva sobre el futuro de la educación a distancia y el e-learning llevado a cabo por un grupo de expertos latinoamericanos, que fuera coordinado por los autores y auspiciado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)

como de educación, para construir una visión de futuro sobre la educación a distancia y del *e-learning* en la región. Presentamos a continuación los aspectos más relevantes.

El sistema educativo, no sólo latinoamericano, sino mundial se encuentra fuertemente impactado por el fenómeno de la globalización y su nuevo empeño civilizatorio: la sociedad del conocimiento. En la región latinoamericana, esta impronta, llega para aumentar la complejidad que habitan los sistemas educativos nacionales, los cuales ahora no sólo enfrentan rezagos múltiples del siglo XX, sino que tendrán que incorporar los nuevos retos. La región se encuentra atrasada y rezagada en cumplir con los fines y las metas de ofrecer educación para todos y reducir la exclusión e inequidad sociales; y ahora afronta la necesidad de garantizar la calidad y la actualización permanente de los conocimientos, capacidades y valores. Con diferentes ritmos y asimetrías los países latinoamericanos, viven una doble complejidad, que puede definirse como una encrucijada, al parecer definitiva: convertirse en países viables y prósperos o convertirse en sociedades inviables de riesgo permanente.

La globalización modifica los procesos educativos (tanto formales como informales) de una manera radical: ahora éstos se centran en la interactividad que garantiza la conectividad tecnológica; la disponibilidad de las *TIC* convierte a las sociedades en comunidades abiertas, transfronterizas, regidas por su capacidad para producir, distribuir y consumir información valiosa. La viabilidad de una sociedad dependerá ahora de la capacidad para usar información significativa con fines competitivos.

En este sentido, el ejercicio prospectivo *El futuro de la educación a distancia y del e-learning en América Latina*, mostró que a pesar de la diversidad de enfoques, se podrían agrupar dos visiones sobre el porvenir de la educación a distancia y el *e-learning* y una mezcla de ambas:

De Ícaro a Prometeo

Por una parte, están las visiones optimistas, ancladas en el desarrollo de las *TIC* a las que se les atribuye la energía creativa que provocará la transformación de la sociedad y la cultura: los cambios en el sistema social (el *e-learning* es una expresión de la tecnología que innova en el orden educativo y enculturizador). Para esta visión el aprendizaje se convertirá necesariamente en abierto, flexible, colaborativo y podrá contribuir a que la educación cumpla con sus objetivos superiores de otorgar capacitación y formación de calidad a *todos* los individuos de *todas* las sociedades.

En Latinoamérica corresponde preguntarse cómo participa la región en la globalización y en la sociedad y en la economía del conocimiento, cómo se ubica en la nueva división internacional del trabajo intelectual. Qué tanto los países de la región

¹¹¹ *Participantes en los talleres de prospectiva:* Eduardo Balbi, Miguel Casas Armengol, Marta Mena, Claudio Rama, Fernando Reimers, Jimmy Vallejo, Carlos Casasus, Germán Escorcía, Larisa Enríquez, Edgar Jiménez, Manuel Moreno, Ricardo Mercado, Mario Rivera, Margarita Arroyo, Patricia Ávila, Rodrigo de la Cueva, Guadalupe Hernández, Erik Huesca, Francisco Múgica, Tomás Miklos, Rosa Elena Rodríguez, Renaut Zorola. *Participantes en los grupos focales:* Ramón F. Ferreiro Gravie, Claudia Fabiola Díaz Cisneros, Martha Corrales, Jorge Rey Valzacchi; Elba Patricia Alatorre Rojo; María Elena Chan Núñez, Carmen Rodríguez Armenta Justo Medrano, Ángel Facundo, Rodrigo Arias Camacho, Gisela De Clunie, Norman Rangel, Ricardo Mcpherson, Rosa Elida Sánchez Ponce, Osvaldo Aguilar, Tania De Gordon, José Joaquín Brunner, Simon Schwartzman, Beatriz Fainholc, María Teresa Lugo, Marta Mena, Claudio Suasnavar, Juan Carlos Gómez Barinaga; Norberto Fernández Lamarra.

comprenden “la capacidad de aprender como el fundamento esencial de su modernidad” en los países que encabezan la innovación y el desarrollo general (Didriksson, 2000). Para que los países latinoamericanos devengan sociedades de conocimiento deben generar conocimiento para construir el conocimiento mismo. Aprender a hacerlo significará, de acuerdo a Didriksson (2000), emprender transformaciones “mediante la creación de un “Estado educador” y de instituciones innovadoras en el más amplio sentido de la palabra, con la creación de un amplio sistema social de aprendizajes permanentes”.

Brunner (2000b) propone tres estrategias para capitalizar el uso de las TIC en el esfuerzo educativo regional: 1) instituir el aprendizaje a lo largo de toda la vida que incluya no sólo un saber hacer sino la capacidad para convivir en diversos mundos de vida, sin que eso signifique necesariamente la desescolarización; 2) universalizar el uso de las TIC por medio de una conectividad total que haga sustentable la interactividad y 3) institucionalizar redes de tal manera que sea posible una educación abierta, flexible, integrada y cercana a las comunidades.

Por su parte, Facundo (2002) propone: 1) Una política conjunta (regional) para mejorar la conectividad (modems de banda ancha, satélites y fibra óptica), así como abaratar costos de equipo y tarifas de conexión y subsidio a pobres que permitan el equipamiento tecnológico de las aulas y un uso común entre docentes y alumnos; 2) Crear una cultura de apertura hacia las TIC, donde se capacite a todos los miembros de la comunidad y se aprenda a diseñar y gestionar programas virtuales; 3) Establecer convenios y conformar redes de cooperación real entre las instituciones de la región; 4) Formar equipos regionales estables y multidisciplinarios de investigación que desarrollen proyectos para construir políticas públicas de educación virtual.

Schwartzmann (2001) predice que las innovaciones pedagógicas lograrán una mayor descentralización organizacional y de gestión de la educación, incluyendo una mayor participación de la comunidad, de las bases académicas y estudiantiles; asimismo, se usarán intensamente métodos cuantitativos de evaluación del desempeño de profesores y alumnos para orientar políticas públicas, y habrá una mejoría relativa en la educación básica y secundaria.

Por otra parte, estarían las visiones escépticas, que parten de la idea de que existe una contradicción básica en el sistema social, inmanente, que surge porque las fuerzas productivas de la sociedad, donde están instaladas las innovaciones tecnológicas, se adelantan y entran en oposición con la organización social que siempre marcha a la zaga de las transformaciones tecnológicas. En esta concepción el conflicto no implica la disolución o revolución del sistema social sino más bien el uso funcional del conflicto: donde su incoherencia puede ser estabilizada bajo un modelo racional. Los escépticos piensan que el e-learning ahondará la brecha entre los que aprenderán más y mejor, que hoy son pocos; y los muchos, que hoy no tienen tecnologías y que tendrán acceso a tecnologías atrasadas u obsoletas; en el futuro seguirá existiendo, dicen, una desigualdad que seguramente se profundizará en los años por venir.

Desde Latinoamérica la visión optimista de estos cambios se transforma en escéptica y crítica. El e-learning, en el marco amplio de la educación a distancia, debe verse no sólo como una modalidad educativa poderosa y estratégica, sino como un instrumento que, per se, no modificará los obstáculos derivados de un contexto social particular, dependiente y depauperado; inserto en una dinámica institucional lenta, burocrática y reacia a los cambios.

Para algunos autores (Howkins y Valatin, 1997 citado en Moreno, 2006), en las regiones subdesarrolladas, por tanto América Latina incluida, el desarrollo/evolución de las

tecnologías de la educación a distancia (incluyendo aquí el e-learning) generarán más dependencia, exclusión y fragmentación social. “La marcha de los locos” (la separación entre ricos nómadas y los pobres arraigados) convertirá al planeta en una comunidad fragmentada, excluyente con procesos educativos desiguales: pocos tendrán más y mejores instrumentos y más tiempo para usarlos en cualquier lugar; y muchos tendrán algunas tecnologías obsoletas en un mismo lugar todo el tiempo; la brecha tecnológica ahondará las distancias sociales y el aprendizaje se volverá altamente diferenciado entre los que conocen más, mejor y están actualizados y los que conocerán menos, mal y estarán poco actualizados (Moreno, 2006).

A pesar del abatimiento de sus costos, las tecnologías del e-learning seguirán siendo caras para los países pobres y estos además seguirán comprándolas sin poder generar unas tecnologías propias. Seguirá existiendo una desvinculación entre desarrollo propio e información. Lo cual plantea una paradoja, el “culto a la carga”: la existencia de comunidades globales incluyentes que producen información y países pobres dependientes que sólo consumen información. En la educación esto se traduce en una dependencia a los modelos y contenidos del aprendizaje transportados en los programas/contenidos en las tecnologías del e-learning (Moreno, 2006).

Los bloques socioeconómicos han creado sociedades del conocimiento (o información) que no sólo transportan tecnologías neutras sino “historias, tradiciones, culturas y maneras de hacer negocios que producen fuerzas centrípetas que crearán inestabilidad en los países consumidores/dependientes de tecnologías informativas” (Howkins y Valatin, 1997 citado en Moreno, 2006); surgirán, dentro de estos países, grandes regiones/espacios excluidos de su uso: el e-learning será otro instrumento para continuar ahondando la brecha social en los países emergentes y atrasados: crecerán los usuarios, pero los marginados/pobres seguirán ausentes en el uso intensivo de estas innovaciones para aprender.

Por una parte, podemos observar “(...) que las grandes potencias poseen el control de los medios y que su manera de compartirlos es sólo la de ver a los países de menor desarrollo económico como meros clientes a quienes se les provee de información y tecnología de manera que aseguren su dependencia, y poco se aprecia un espíritu solidario de apoyo o trabajo conjunto en este campo” (Moreno, 2006). Esta tendencia no variará en el futuro y se crearán dos mundos educativos: uno que produce y distribuye cursos y otro que sólo consume, con las consecuencias obvias. Esta dualidad podría reproducirse al interior de países emergentes y en desarrollo.

Schwartzmann (2001) señala que América Latina no alcanzará los niveles de desarrollo y madurez educacional requeridos para alcanzar las metas de cobertura y calidad de la región. Las TIC desempeñarán una función transformadora de la educación, pero no lograrán superar el abismo científico-tecnológico ni las brechas sociales (pobreza); la educación continuará sin ser un vector de cambio ni logrará cambiar profundamente la formación y organización de la profesión docente.

Así pues, tanto si se mira desde Ícaro, como desde Prometeo, las visiones asignan un rol más protagonista y decisivo a la educación en general y a las universidades en particular, como respuesta a los imperativos de la sociedad y de la economía del conocimiento.

El e-learning puede no ser la panacea. La OCDE (2001) recuerda que pese a la apuesta transformadora, el sistema educativo tiende a ser conservador y a reproducir el orden existente, con todo y sus inequidades. “¿Cómo evaluar la aportación del e-learning y obtener lo mejor de las nuevas tecnologías?” A la par del entusiasmo y la apuesta a que las

TIC transformen la educación y mejoren las sociedades - como parte de esto el potencial de negocio que implica – está la suspicacia sobre sus alcances: no queda claro por qué abandonar las formas establecidas de enseñar y apoyar el aprendizaje por otras más costosas, sin evidencia de sus beneficios.

Los retos de la educación giran en torno a una educación y capacitación que respondan a consideraciones económicas, atiendan la equidad social y combata la exclusión. Debido a la escala de estos desafíos y las grandes inversiones que requieren las TIC, la asociación público-privado parece inevitable por la complejidad y costos de la industria educativa. Esta asociación tomará diversas formas. Sea como coinversión o coproducción, toca tanto la rentabilidad como los beneficios. El asunto retoma preguntas aún no bien respondida sobre el papel de las corporaciones de educación multinacional versus los nacionalismos, que perciben a aquellas como nuevas formas de imperialismo. (OCDE, 2001)

¿Interés público y bien común? La irrupción del mercado, de acuerdo al análisis de la mayoría de los autores e instituciones que indagan el futuro del e-learning, es una realidad con la que tendrá que cohabitar el sistema educativo, particularmente el sector público. La forma de esta cohabitación mantiene tanto promesas como riesgos pero obliga de cualquier modo a un replanteo sobre la participación de la iniciativa privada, ahora transnacional, en la educación. Los expertos señalan de continuo el riesgo de la comercialización de la educación (Middlehurst, 2003).

De aquí se concluye que el punto de inflexión proviene de las políticas educativas, en particular en el control de los contenidos y en asegurar el acceso. El surgimiento y expansión del e-learning urge a estudiar, evaluar y monitorear el giro hacia él; invertir en él; sin descuidar los riesgos no intencionados. Las altas expectativas centradas en el e-learning por parte de gobiernos, intereses de mercado y trabajadores que lo ven como una forma de actualización son, hasta ahora, infundadas (OCDE, 2001).

ENFOQUE METODOLÓGICO

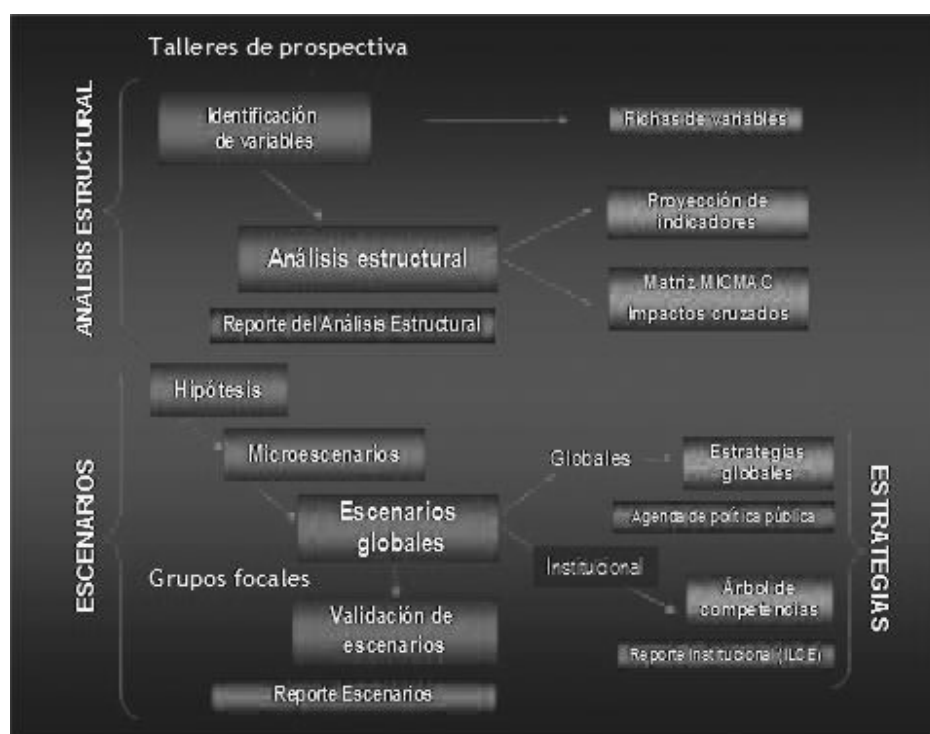
Se fijó, como horizonte temporal para el análisis: 25 años. Fijar un horizonte de largo plazo permite a los analistas desprenderse de la coyuntura actual (*presentismo*), romper la alta densidad de la coyuntura y alejarse de su determinismo (en el presente; como dice Jouvenel, *los dados están echados*). Además, el tiempo prospectivo (largo plazo: futuro) no se concibe como una línea causal pasado-presente-futuro, sino como un *bucle generador de sentido y dirección social* que parte de un pasado-presente cierto hacia un futuro incierto: el futuro devuelve incertidumbre al presente, lo que suscita el cambio, la evolución histórica.

Por otra parte, la complejidad de la realidad educativa latinoamericana exige una visión holística: el *todo* es un componente del sistema y este interactúa con él en sus procesos de finalización; dentro de este sistema regional, auto-heterónomo, abierto, incierto y con una alta motricidad se inscribe la educación y específicamente la educación a distancia y el *e-learning*, que se incorporan como componentes novedosos, innovadores. La *inabarcabilidad* del mundo social y sus infinitas representaciones (motivaciones/intereses) asociadas a la dinámica misma de los sistemas sociales que transitan del orden al desorden y al revés, convierten al por-venir, el futuro, en algo incierto, imprevisible.

Una vez conformado el *grupo experto* que se reunió en talleres de prospectiva bajo una propuesta metodológica, la de la escuela francesa de prospectiva, fundamentalmente en lo planteado por Michel Godet, Hugues de Jouvenel y Tomás Miklos En este sentido, se

consideró que la metodología de esta epistemología era pertinente para explicar el objeto de estudio, el cual requería no sólo la proyección de tendencias que es propia de los enfoques *forecasting* sino de una visión anclada en el porvenir, sin determinismos ni presentismos que permitiera construir anticipaciones: esclarecimientos sobre las acciones que es necesario tomar para cambiar las tendencias. Esta elección no es omisa al debate que existe entre la escuela francesa y la escuela sajona con respecto a la prospectiva, sino que elige el camino sistemático y formal de la escuela francesa.

Dentro de esta corriente se eligió un camino para construir escenarios. Del análisis estructural a la construcción de escenarios y estrategias. Este camino va de la identificación/etiquetamiento de las variables que conforman el sistema estudiado, el agrupamiento/clasificación de éstas y el establecimiento de relaciones directas e indirectas que se expresan en términos de motricidad y dependencia. Estas variables configuran hipótesis, las cuales permiten establecer, en sus combinaciones, escenarios. Este procedimiento lo podríamos ilustrar de la siguiente forma:



RESULTADOS

Identificación de variables del sistema de educación a distancia y el e-learning en América Latina

Se identificaron 26 *variables* que caracterizan y tendrán impacto en el futuro de la educación a distancia y el *e-learning* en América Latina: 8 se consideraron endógenas y 16 exógenas. El sistema analizado quedó conformado por las siguientes variables:

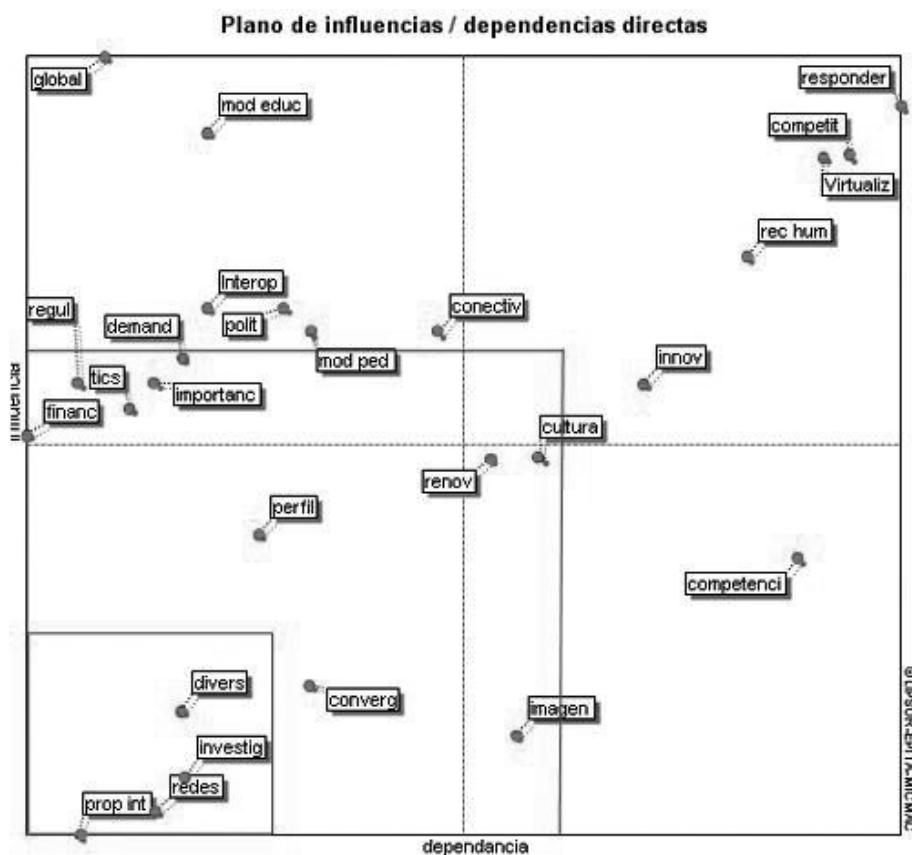
1. Interoperabilidad de contenidos (Interop)
2. Virtualización del sistema educativo (Virtualiz)

3. Sistemas de regulación, evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la educación y educación a distancia. (regul)
4. Importancia de la educación a distancia en la estructura organizacional (importanc)
5. Investigación en educación a distancia y *e-learning* (investig)
6. Competencia de los sistemas de educación a distancia para lograr sus fines (competenci)
7. Capacidad de responder a los contextos presentes y futuros (responder)
8. Modelos pedagógicos (mod ped)
9. Modelos educativos (mod educ)
10. Convergencia tecnológica (converg)
11. Conectividad tecnológica (conectiv)
12. Cultura tecnológica (cultura)
13. Redes de la sociedad (redes)
14. Sistemas de formación de recursos humanos (rec hum)
15. Políticas y finalidad de la educación (polit)
16. Perfiles de agentes educativos (perfil)
17. Propiedad intelectual (prop int)
18. Renovación de los saberes (renov)
19. Diversidad cultural (divers)
20. Innovación en la sociedad (innov)
21. Financiamiento (financ)
22. Demandas del mercado y la sociedad (demand)
23. Globalización (global)
24. Competitividad (competit)
25. Imagen social (imagen)
26. *TIC (TIC)*

Naturaleza del sistema

El sistema estudiado (*educación a distancia y e-learning en América latina*) se puede definir como altamente motriz y con una dependencia media-baja. Es un sistema relativamente inestable, constituido por 11 variables *influyentes-motrices-de-entrada*; 5 de *enlace-estratégicas*; 4 variables-*resultado dependientes*; y 6 variables *autónomas-excluidas*. La motricidad alta se concentra en dos variables (*globalización y modelos educativos*) y la motricidad media en 9 variables. La motricidad-dependencia alta ubica a 5 variables y la motricidad-dependencia media a 3 variables. El campo estratégico de la educación a distancia y el *e-learning* en América Latina se refiere a 5 variables: *capacidad de responder a los contextos, competitividad, virtualización, sistemas de formación de recursos humanos e innovación social*. Las variables de pelotón, en la franja de motricidad media, representan en conjunto el mayor peso de la motricidad. Las variables de resultado-dependientes representan el menor conjunto de variables.

Se expresa en el siguiente plano:

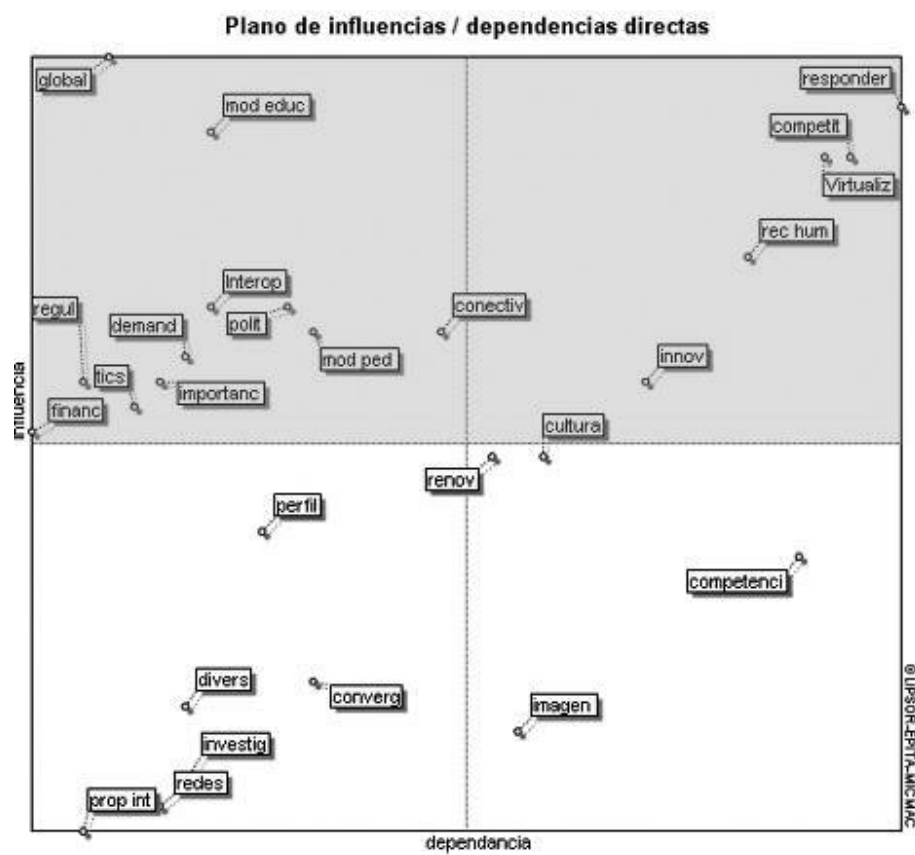


En términos del análisis estructural, se observa que el *sistema de educación a distancia y el e-learning en América Latina* se configura como un sistema *inestable*, emergente; ya que la concentración mayoritaria de sus variables motrices no permiten observar resultados perdurables. Esto configura un sistema multicausal como es el caso de todos los sistemas educativos y especialmente de la educación a distancia y el e-learning. Nos indica que la dinámica educativa no tiene un esquema de causa-efecto, sino un esquema no lineal, que al agregar más elementos motrices configuran un sistema complejo, altamente diferenciado. Estas características hacen del sistema estudiado un sistema que hay que evaluar constantemente, dado que su movilidad es muy fuerte.

Bajo esta perspectiva, las variables motrices independientes que generaran los cambios en el porvenir son fundamentalmente 2: la *globalización* y los *modelos educativos* que incidirá, sobre todo, en 4 variables estratégicas: *virtualización del sistema educativo*, *sistemas de formación de recursos humanos*, *capacidad de responder a los diferentes contextos presentes y futuros* y la *competitividad*.

Las variables motrices y estratégicas del sistema de educación a distancia y el e-learning en América Latina

La matriz de impactos cruzados arrojó 16 variables motrices: 11 variables motrices autónomas y 5 variables estratégicas. Tal y como se muestra en el siguiente plano:



Éstas se agruparon en 4 *campos de dominio*:

Grupo 1	Globalización
	Demandas del mercado y la sociedad
	Competitividad
	Innovación en la sociedad
Grupo 2	Políticas y finalidad de la educación
	Modelos educativos
	Sistemas de regulación, evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la educación y educación a distancia
	Financiamiento
Grupo 3	Interoperabilidad de contenidos
	Virtualización del sistema educativo
	Conectividad tecnológica
	TIC
Grupo 4	Capacidad de responder a los contextos presentes y futuros
	Modelos pedagógicos
	Sistemas de formación de recursos humanos
	Importancia de la educación a distancia en la estructura organizacional

Escenarios

A partir de estos campos de dominio, se enunciaron hipótesis que permitieron redactar microescenarios que a su vez dieron pie a los escenarios globales (lógico-tendencial, catastrófico, utópico y futurible) para el futuro de la educación a distancia y el *e-learning* en América Latina, los cuales han sido contrastados por grupos externos al taller de expertos. La escritura final de estos quedó de la siguiente manera:

Escenario lógico tendencial

La globalización se encuentra totalmente generalizada y universalizada. La oferta global de TIC en calidad, diversidad y prestaciones ha crecido, convirtiéndose potencialmente en un eficiente medio de apoyo y sustento de la educación. Sin embargo, en América Latina la incorporación y uso de las TIC es desigual, lenta y no homogénea. La práctica docente no se transforma significativamente.

El uso de las TIC en apoyo de la educación presenta problemas, dicotomías y desigualdades. Los modelos educativos continúan en un estado de constante revisión, sin responder a las demandas de la sociedad, permanentemente cambiantes. El financiamiento continúa siendo negativo, lo que profundiza la brecha entre lo que se obtiene y lo que se requiere.

Escenario catastrófico

La estructura altamente burocratizada de la educación pública le lleva a la obsolescencia y a la quiebra justificando su desmantelamiento. Se abre paso a una creciente internacionalización bajo una visión completamente mercantil que utiliza como motor la globalización y el bienestar del capital.

*La cultura y los valores locales se desvanecen ante una homogénea visión global. Las innovaciones tecnológicas generan contradicciones y paradojas sociales que impiden superar la desigualdad social y los sistemas educativos (*excluye*) excluyen y distribuyen inequitativamente los conocimientos. No sólo no se logra una cobertura total de los servicios educativos sino que se ahonda la brecha social en lo que respecta a la calidad de los aprendizajes. El “éxito” de la innovación tecnológica penetra y mediatiza a la sociedad en todos sus niveles e instaura un conformismo que justifica la inequidad.*

Los modelos educativos innovadores, la pertinencia y la calidad son discursos sobre-ideologizados, bajo el discurso antiestatalista.

Acotación:

En este escenario, lo público se ha desdibujado, en el futuro no se hablará de una educación pública. El derecho a la educación pública ya no existirá tal como la conocemos porque el aspecto que permitía definir este derecho ha sido absorbido por otras demandas que están por encima de los compromisos que instituían al Estado: garantizar las libertades, igualar las oportunidades y construir una sociedad fraterna.

La vocación fundacional del Estado moderno que nace con la revolución francesa se ha perdido.

En el escenario catastrófico, el Estado ha perdido su responsabilidad social con la masa y el pueblo; y el individuo ha sido abandonado a su suerte porque ya no tiene el apoyo de la colectividad y de las instituciones estatales. Lo catastrófico significa que aquello que era sólido: las seguridad/garantías del estado se desvanecen. Los fines de la modernidad: libertad, equidad y fraternidad se disuelven en la olla del mercado y sus improntas. Lo público se remite a la libertad para participar en el mercado y en el ejercicio del voto.

Habría que incluir, en éste escenario, que la vinculación con la industria también se desvanece. Si bien siempre ha sido débil, en un escenario catastrófico, la educación no sólo no se integra a las necesidades sino que las fragmenta haciéndolas perder significado, y se diluye la posible integración de la educación a la industria y esto afecta tanto a las instituciones públicas como a las privadas.

Desde otra perspectiva, la catástrofe del Estado y la pérdida de su sentido, representan también el surgimiento de un nuevo orden político. Al internacionalizarse la educación, volverse transfronteriza, se convierte o muta de un servicio nacional a un servicio internacional, su derecho deja de estar validado por un estado nacional y ahora se ancla en un derecho internacional; la responsabilidad de la educación no estará sujeta a las posibilidades de los estados sino a la responsabilidad planetaria de una comunidad internacional. El derecho público a la educación muta en un derecho público internacional. En este sentido, la educación sin fronteras, transfronteriza, a través del canal de la virtualización, promete que los derechos a la educación no sólo no se extingan sino que se conviertan realmente en universales. Estos derechos los podemos llamar de *tercera generación*.

Escenario utópico

En una nueva fase de evolución social, la globalización logra, no sin contradicciones administrar la paradoja entre lo local/regional y lo global/universal. En términos educativos, la globalización permite saldar los rezagos educativos del siglo XX en América Latina y enfrenta con suficiencia relativa los retos de la alfabetización digital. La educación se convierte en un sistema real de movilidad social, permanente y a lo largo de toda la vida.

Las modalidades educativas basadas en las tecnologías de la información y la comunicación crean espacios comunes de aprendizaje que permiten a la sociedad asegurar la calidad de su conocimiento y su eficiencia. La disputa entre la educación privada y la educación pública se resuelve al convertirse, la educación, en un bien y un derecho universal. La escuela y profesión docente se re-significan y logran reposicionar su estatus y adscripción social.

La tecnología permite la ubicuidad del acto educativo, que induce a que las sociedades, corporativos e individuos sean más conscientes de su acción. Hoy en día quien quiera aprender lo puede hacer sin la mediación de espacios físicos a través de esquemas de educación sin distancia y sin tiempo. La educación recupera el sentido de formar para el bienestar común y la pertenencia al género humano.

Acotación:

Sobre el concepto de Utopía: la frontera entre lo futurible y lo utópico no es ancha. Lo utópico no es necesariamente lo no realizable. Es lo que en este momento, en el presente, no existe: *no hay tal lugar*. Pero que en el porvenir podría ser factible: muchos de sus elevados que ahora lo constituyen son inalcanzables, pero en el futuro son factibles, alcanzables. El tiempo es lo que define el estatus de lo utópico. Pero también la utopía es un *buen lugar* a donde llegar. Es una búsqueda realista que busca un buen lugar para recalar.

Escenario futurible

La globalización y las nuevas tecnologías se expanden a todo el planeta en el marco de políticas regulatorias nacionales e internacionales, lo que reduce las brechas de la mundialización. La socialización democrática de las tecnologías facilita el acceso a la educación y la conectividad se masifica cubriendo a amplios sectores sociales, sin embargo, permanecen rezagos sociales y brechas digitales.

La educación se ha articulado como un bien público internacional, que facilita responder a las necesidades de la población, permitiendo crecientes niveles de calidad y altas tasas de cobertura de la educación en América Latina, en el marco de modelos educativos flexibles y pertinentes apoyados en las TIC. Sin embargo, la reconfiguración de las instituciones marcha lentamente y los procesos de innovación de la práctica docente generan conflictos sindicales, gremiales y epistemológicos que “lentifican” el cambio.

Se han instrumentado múltiples procesos de reformas educativas que promueven la expansión de la calidad, tanto en las instituciones públicas como privadas que se enfrentan a los gremios conservadores de profesores y a otras zonas y agentes conservadores. Las instituciones públicas diferencian sus mecanismos de financiamiento a través de la vinculación con la industria privada y esquemas personalizados de becas, en un escenario

donde la educación virtual se valora como un mecanismo idóneo para ampliar la cobertura y el acceso a la educación, y contribuir a cerrar las brechas de conocimiento.

Acotación:

Los escenarios claves para la prospectiva son el tendencial y el futurible. Se pide concentrarse en ellos para focalizar el futurible. En este sentido, se plantea que el futurible es lo posible-real, porque está basado en esquemas realistas que implican el cambio. El escenario tendencial se muestra como un regulador, constante, del sistema mientras que el escenario futurible es un factor de cambio realista que puede romper con las tendencias negativas del escenario presente proyectado. Lo futurible es lo posible-viable. Lo factible deseable. El futurible no tiene que cumplirse, es un orientador, brújula, que permite pensar en lo deseable e introducir nuevos elementos en la planeación. Incorpora la anticipación y aconseja hacia *donde ir*. El escenario encuentra márgenes de maniobra para dirigirse a objetivos mejores.

CONCLUSIONES

Al observar los escenarios planteados, el panorama que se vislumbra en la región (lógico-tendencial) es pesimista y remite a una imposibilidad estructural: si se cruzan estos paisajes con el sistema social o político en su conjunto en América Latina, el panorama es grave. La ruptura de la tendencia pesimista implica el uso de recursos estratégicos del Estado y el problema es que no se disponen de esos recursos o éstos están orientados a otras prioridades.

Así pues, para poder trabajar en los cuatro escenarios que se han planteado, nos enfrentamos con un horizonte acotado, dramático. En este sentido, fue muy homogénea la actitud escéptica de todos los expertos (tanto del taller de expertos, como de los grupos focales de Guadalajara, Panamá y Buenos Aires) con respecto a lo logrado por los sistemas educativos de la región. Su percepción retrospectiva, anclada en los 60s para unos; y para otros en los 70s y 80s, indica que los diversos modelos educativos latinoamericanos no lograron salvar los abismos de cobertura y calidad educativa: no pudieron construir un sistema pedagógico eficiente basado en resultados de aprendizaje. Dentro de este escenario retrospectivo, se concluye que la educación a distancia y el *e-learning*, como modalidades educativas, novedosas incidieron marginalmente.

A pesar de esto, los expertos señalaron que la impronta de las *TIC*, sobre todo el *e-learning*, abren ahora, la posibilidad de garantizar cobertura y asegurar cierta calidad en el aprendizaje. En este aspecto, otros expertos señalaron que no está demostrado que la educación a distancia y el *e-learning* garanticen calidad. Hasta ahora, los estudios con que se cuentan no acreditan diferencias significativas entre el aprendizaje presencial o virtual.

En este sentido, para algunos participantes, las *TIC* son complementarias o “marginales”, ya que éstas se instalarán y ensancharán sólo en ciertos “nichos” educativos (posgrado, educación continua, capacitación productiva, etc.). Para estos expertos el concepto de “brecha digital” está sobredimensionado e ideologizado. Para ellos, las *TIC* serán cada vez más baratas y estarán, tarde o temprano, disponibles para todos. El problema entonces no proviene del desarrollo de las tecnologías sino que emana de una matriz socio económica cuya motricidad estructural emerge de las tensiones entre globalización y contextualización. En esta matriz la educación a distancia es dependiente y secundaria.

Estas opiniones indican también que si bien no se ha demostrado hasta ahora que estas modalidades educativas sean más eficientes y eficaces con respecto a las modalidades tradicionales, en muchos países han permitido expandir la oferta y por lo menos no han empeorado la calidad del aprendizaje. A *contrario sensu* de lo que señalan otros participantes, indican que si bien la matriz socioeconómica (economía de mercado) es dominante, las variables políticas intervienen manifestando la incapacidad de los gobiernos y de los Estados para responder a las demandas sociales que no necesariamente coinciden con las demandas del mercado, incluso las contradicen.

Sin embargo, para otros participantes, la brecha digital si existe y expresa concretamente las desigualdades sociales de la región. Al contrario de los que piensan que la educación a distancia y el *e-learning* son fenómenos marginales y dependientes, señalan que la realidad indica otra cosa: tasas de crecimiento de matrícula de educación virtual con tendencias exponenciales que se expresan tanto en los procesos de universalidad de la educación básica y masificación de la educación superior, así como en la proliferación de currículos ajenos a los establecimientos educativos tradicionales.

Casi todos coinciden en señalar que los Estados regulan poco la educación y además, lo hacen mal. Es necesario que los Estados construyan con la sociedad, políticas educativas que tengan andamiajes concretos que permitan renovar constantemente las prácticas pedagógicas.

En este sentido, se habla de la ruptura que existe entre el discurso pedagógico de los expertos y la práctica docente realmente existente, se habla, entonces, de una pérdida de sentido. Las escuelas han perdido la capacidad de generar significado (valor más dirección); por ejemplo: ¿qué significa para los alumnos y los profesores: *aprendizaje colaborativo o transmisión de información*?

Asimismo, faltan estrategias y políticas públicas que acrediten y den significado a los procesos educativos y validen las prácticas pedagógicas. Para algunos, es necesario movilizar a la ciudadanía para que manifiesten sus demandas y las contrapongan a las del mercado. Proponen crear/construir un modelo pedagógico que *pilotee* y administre las tecnologías y el aprendizaje.

Por otra parte, la transnacionalización de la educación es un problema “duro”. Para algunos de los expertos, pondrá en serio riesgo no sólo el modelo educativo sino la viabilidad de los procesos democráticos y la permanencia de los estados nacionales. Sin embargo, para otros, el problema será la incapacidad de los gobiernos para modernizar el Estado y la sociedad a fin de que se puedan adaptar al entorno, para lo cual será necesario que se realicen reformas estructurales que expandan el gasto y que aseguren la calidad en la educación, bajo normas estrictas de supervisión. En esto, los gobiernos de la región han sido morosos.

Respecto a la calidad hubo dos versiones: una que se centra en los resultados de aprendizaje y que implica establecer criterios de eficiencia y eficacia de lo que se aprende, provenga de la educación privada o pública, nacional o transnacional. Para esta percepción la calidad debe ser regulada estrictamente por el gobierno y mejorada por la dinámica del mercado. Y por otra parte, la visión que señala que la calidad es un elemento democratizador que se configura por la capacidad que tiene el gobierno y el Estado de asegurar a los ciudadanos una educación pertinente, congruente y suficiente. En este sentido, el mercado no puede ser considerado el elemento dominante para determinar calidad sino que debe articularse con la política educativa, responsabilidad del Estado.

Así pues, lo hasta aquí expuesto permite alertar a los gobiernos latinoamericanos: sus políticas públicas son débiles para responder a los nuevos contextos sociales y culturales que plantea la globalización y están amenazadas por una brecha tecnológica que ahonda las brechas sociales.

En este sentido, hay que resaltar que la educación es la verdadera apuesta para la viabilidad de las sociedades latinoamericanas en el futuro. Habrá que advertir a los gobiernos que, ahora, lo prioritario pasa por enseñar a pensar y por otorgar educación con equidad y además, con calidad. No basta sólo con alfabetizar, ahora además será necesario alfabetizar digitalmente, para lo cual se tendrá que aplicar lo que retóricamente se acepta: elevar el gasto educativo y aplicarlo coherente, pertinentemente, con equidad y calidad.

A pesar de estas debilidades y amenazas, de las restricciones y barreras, se puede pensar en términos positivos. Si bien en América Latina se viven restricciones y aparecen barreras, se camina hacia la sociedad del conocimiento. En los últimos años ha habido cambios profundos en la región, pero algunos países *van lentos* y otros *caminan rápido*. Habría que enfocarse, positivamente, al estudio de las limitaciones y de los obstáculos que impiden el cambio, más que a las imposibilidades estructurales. La prospectiva permitiría indicar la o las maneras, en el tiempo, para romper con las inercias negativas y poner en alerta a los sistemas gubernamentales de la región. El tema es la rapidez o la velocidad para articular los conocimientos que se requieren: quien accede al conocimiento lo patentará. Ese es el punto sustantivo para el futuro.

Será necesario, reflexionar sobre las limitaciones de las *TIC*: no sustentar el cambio educativo sólo en el uso intensivo de ellas y convertirlas en finalidades. Es necesario, que al mismo tiempo que se extiende la conectividad tecnológica, cambien los patrones de uso de las mismas. Si esto no se da, las *TIC* se convertirán en un fantasma; y no habrá un cambio sino un retroceso tal vez irreversible. Para lograrlo es preciso que se cristalicen en la práctica docente los cambios en los paradigmas educativos y pedagógicos.

La sociedad debe decidirse a dar pasos hacia el dominio y no sólo al acceso a la sociedad del conocimiento. Es urgente hacer el cambio, el cambio es ahora. Hay que superar la dependencia ahora. En América Latina se siguen haciendo cosas que ya no caben en el mundo de hoy, por ejemplo: alfabetizar era una política del siglo pasado, hoy es otra cosa: hoy se habla de una alfabetización digital y se sigue alfabetizando para el pasado. Cambiar la brújula es el imperativo.

Se tiene que reconocer que la globalización y el desarrollo de las *TIC* son los motores de los cambios sociales de nuestro tiempo. Estas variables han reconfigurado las sociedades y han producido, gracias a la revolución informática, una nueva sociedad, basada en la producción, distribución y consumo de información, a la que se le ha llamado sociedad del conocimiento.

El proceso de globalización es irreversible históricamente y hace que las sociedades se transformen, cambien con ritmos desiguales, pero muy dinámicos. En esta nueva sociedad, la educación se convierte en un instrumento imprescindible para sustentar el cambio y reproducirlo. Los sistemas educativos deben movilizarse hacia la sociedad del conocimiento y generar el conocimiento significativo que requiere. La innovación es su instrumento, la cual se debe entender como proceso y no sólo como producto.

Para ello requiere que la organización educativa cambie radicalmente y adopte una nueva perspectiva. Esta perspectiva deberá estar basada en la incorporación de las tecnologías de la información a la vida cotidiana de las escuelas (la virtualización); en el aprendizaje continuo, en la flexibilización y apertura de las *currícula* y en la incorporación de nuevos modelos pedagógicos basados en el aprendizaje. La parte crucial de la

innovación educativa consistirá no sólo en habilitar a los docentes en el uso de las *TIC* sino en modificar el paradigma educativo de su práctica.

Se propone avanzar en cultura digital, principalmente en la del maestro. Aunque académicos y rectores convergen en su preocupación por el papel presente y futuro del maestro; los segundos son más analíticos y propositivos sobre el nuevo rol del profesor. Además de la necesaria capacitación, comprenden que el cambio de modelo pedagógico encamina hacia un aprendizaje más colaborativo e interdisciplinario, donde además habrá que resolver el desafío de formular nuevos contenidos.

Casi todos coinciden en que existe un problema de pertinencia en los modelos pedagógicos aplicados en la región. Señalan que el modelo pedagógico institucionalizado refleja poco la práctica docente realmente existente. Más bien, refleja un divorcio entre modelo pedagógico y lo que sucede en el aula, presencial o virtual. Se propone crear una *teoría de alcance medio* que surja desde el profesor, la escuela concreta y la comunidad-familia. Las *TIC*, al igual que las técnicas tradicionales de la didáctica, tendrán que articularse con una práctica docente real. El verdadero “nudo gordiano” al que se enfrenta cualquier proyecto educativo innovador, es hacer congruente la teoría con la práctica.

Finalmente, la organización educativa, tendrá que flexibilizar su organización a fin de construir un modelo organizativo que le permita adaptarse a un entorno cambiante y complejo. Estos modelos tenderán a hibridarse: es decir, a integrar todas las posibilidades o modalidades educativas bajo diversas formas de colaboración interinstitucional: desde las formas tradicionales hasta la creación de consorcios educativos tanto para ofrecer servicios como para certificar conocimientos y asegurar su calidad.

AGENDA DE POLITICAS EDUCATIVAS

En función del análisis de los escenarios propuestos y partir de una revisión de las políticas públicas predominantes en la región, se presentan algunas líneas orientadoras para el diseño de políticas, que podrían formar parte de las estrategias para realizar los cambios necesarios para alcanzar el *futurible*:

En este sentido, el grupo de expertos parte de la premisa de que *la educación es la verdadera apuesta para la viabilidad de las sociedades latinoamericanas en el futuro*. Y consideró que la educación a distancia y el e-learning constituyen instrumentos educativos innovadores que exigen una interpretación del proceso educativo. Refieren tanto a un nuevo paradigma educativo, que se inscribe en la propuesta de compartir conocimientos en la sociedad global, como a nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje colaborativo y formas innovadoras de vinculación con la sociedad. Representa el *futurible*, por tanto, una transformación completa en cuanto al aprendizaje, los sistemas modelos, contenidos y nuevas formas de consonancia con la sociedad, cruzando todo proceso educativo en cualquiera de sus modalidades. Bajo este escenario se identifican las acciones posibles y de ruptura, explicitadas como líneas rectoras que configuran líneas estratégicas y sus implicaciones para construir un futuro posible y deseable para la educación en Latinoamérica:

<u>LÍNEAS RECTORAS</u>	<u>IMPLICACIONES</u>	<u>LÍNEAS ESTRATEGICAS</u>
----------------------------	----------------------	----------------------------

Equidad	Participación, inclusión, justicia, cobertura, calidad y manejo entre los logros homogéneos y la heterogeneidad de las personas y contexto	1) Diseño de un modelo educativo que sustente el aprendizaje virtual. 2) Construcción, implantación y evaluación de modelos pedagógicos propios de educación virtual, acordes con el aprendizaje individual, independiente y autogestivo. 3) Formación y acompañamiento sistemático y de calidad de los agentes educativos en el ambiente de la educación virtual. 4) Desarrollo de sistemas de información y evaluación que sustenten la virtualización del sistema y posibiliten su permanente renovación. 5) Apropiación socio-cultural de los elementos tecnológicos y digitales , por parte de los distintos actores del sistema y la pluralidad de contextos en los que se desarrollan. 6) Desarrollo y ampliación de la infraestructura tecnológica, conectividad y acceso con calidad y equidad . 7) Desarrollo de una plataforma estratégica que integre procesos prioritarios encaminados al mejoramiento constante y calidad de las estrategias, programas y proyectos de educación a distancia: investigación e innovación, legislación y cooperación institucional.
Autogestión	Conocimiento y comprensión; participación y aprendizaje colaborativo	
Convergencia tecnológica	Tecnología, acceso y cambio de patrones de uso de TIC, resiliencia, conectividad e interoperabilidad de los contenidos.	
Diversidad cultural	Flexibilidad del sistema métodos y contenido, participación de los agentes educativos, resiliencia, estructuras institucionales eficientes y flexibles, diseño de estrategias innovadoras de aprendizaje	
Decisión política	Visión educativa, finalidades de la educación, instituciones estratégicas y eficientes y gasto educativo	
Integración y dinámica en redes	Conectividad tecnológica, flexibilidad institucional, inter-cambio internacional, interoperabilidad de contenidos.	
Colaboración y cooperación regional e interinstitucional	Integración en redes, financiamiento, y cooperación con todos los sectores, niveles y ámbitos (nacional y regional), participación de los distintos agentes y sectores, visión y políticas educativas de acceso, competitividad y equidad.	

BIBLIOGRAFIA

BATES, Tony (1995) "The future of learning" First Presented at the Minister's Forum on Adult Learning Edmonton, Alberta. Noviembre 30 – 1 de Diciembre de 1995. <http://bates.cstudies.ubc.ca/>

BRUNNER, José Joaquín (2000a) "Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información" en PREAL No. 16: Educación Escenarios de Futuro, Enero 2000. www.brunner.cl

BRUNNER, José Joaquín (2000b) "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000). www.brunner.cl

CASAS ARMENGOL, Miguel (2005) "Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento" [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) (vol. 2, n.o 2). UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>

DIDRIKSSON, Axel (2000) "La Sociedad del Conocimiento desde la perspectiva latinoamericana" en memorias del IV Encuentro de Estudios Prospectivos Región Andina: Sociedad, Educación y Desarrollo (Medellín, 24 y 25 de Agosto de 2000) – ESUMER (Instituto de Estudios Prospectivos de Antioquia – Colombia Prospectan). <http://www.esumer.edu.co/prospectan.html>

FACUNDO, Angel H. (2002): "Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias", UNESCO-IESALC, Bogotá.

GARRISON, D. y ANDERSON (2003): "*E-learning in the 21 century. A framework for research and practice*". London, Routledge.

GODET, Michel et.al. (2000) La Caja de Herramientas de la Prospectiva estratégica. Laboratoire d'Investigation Prospective et Stratégique, Prospektiker – Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia. Cuaderno no. 5, Cuarta Edición actualizada, abril de 2000.

HOWKINS, John; VALANTIN, Robert (1997). El desarrollo en la era de la información. Ottawa, CIID.

JOUVENEL Hugues, de, 2004, Invitation à la prospective, coll.Perspectives, Futuribles.

MIKLOS, Tomás y TELLO, Ma. Elena (1994). Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro. Centro de Estudios Prospectivos, Fundación Javier Barros Sierra, AC. - Limusa. México.

MIKLOS Tomás (s/f) "Planeación prospectiva y estratégica". Seminario-Taller. Síntesis (Documento de trabajo).

MIDDLEHURST, Robin (2003) "A world of borderless higher education impact and implications" en The virtual university, Models & Messages. Lesson from case studies, editado por Susan D'Antoni. UNESCO-IIEP

MORENO, Manuel. (2006). "Tendencias de la educación a distancia en América Latina". Documento de trabajo para el curso "Teoría y práctica de la Educación a Distancia". Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

OCDE (2001) e-learning the partnership Challenge. OCDE, París.

RAMA, Claudio, (2006): "La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y El Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización" en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El caribe 2000-2005*: UNESCO/IESALC, Caracas, Venezuela.

SCHWARTZMANN, Simón (2001): "El futuro de la Educación en América Latina y El Caribe" en UNESCO/OREALC (ED-01/PROMEDLAC VII/REF.2).

SILVA, Marco (2005) Educación interactiva, Barcelona, Gedisa.

SILVIO, José, (2004): "Tendencias de la educación virtual en América Latina y el Caribe" IESALC, Caracas, Venezuela.

STRANDVALL, Tommy (s/f) "Online Education in the future - trends and technologies for e-learning" E-LearnIT Ltd, Finland

TWIGG, Carol A. (2001) Innovations in Online Learning, moving Beyond no Significant Difference. The Pew Learning an Technology Program 2001. Center for Academic Transformation Rensselaer Polytechnic Institute. <http://www.center.rpa.edu>

Arquitectura estratégica para las instituciones de educación a distancia en Iberoamérica

José Luis Pardo Díaz
INTEVED
Venezuela-España

1. Introducción

La educación superior a distancia es una realidad. No es aventurado afirmar que prácticamente todas las universidades están concibiendo, proyectando, implementando, desarrollando, consolidando o evaluando impartir estudios a distancia.

Nos preguntamos: ¿Cuál debe ser la arquitectura estratégica de los estudios a distancia en las universidades de Iberoamérica?

El presente trabajo intenta dar respuesta a esta interrogante. Para ello analiza el cambio y como este afecta los procesos organizacionales de los estudios a distancia: Su arquitectura estratégica. Precisar la discusión teórica sobre el particular, contrastando la postura estructural funcional con las teorías de la agencia.

La perspectiva metodológica intenta, desde la etnografía, servir de puerta de entrada a lo que denominamos arquitectura estratégica: El conjunto de acciones desarrolladas por las universidades que han transitado este camino, que esperamos sirva de referencia a otras instituciones, con independencia del nivel de avance que la educación a distancia haya alcanzado en ellas. **<A lo largo del texto se resaltan elementos que consideramos orientadores en este sentido>.**

2. Cambio, procesos organizacionales y educación a distancia

Nuestra realidad actual está signada por cambios que no dejan de impresionarnos. Al tomar como referencia los últimos cincuenta años, se han observado desde paseos lunares, hasta la clonación de seres vivos, pasando por la realidad virtual, la importancia del ambiente (y la posibilidad de un desarrollo sostenible e inclusivo), la aceptación del aborto (por algunos), impensables acciones terroristas, el concubinato como un sustituto aceptado del matrimonio, la desaparición de la idea que el crecimiento continuo es automáticamente bueno, la enorme cantidad de datos intercambiados utilizando la autopista de la Información" (o carretera vecinal aún a decir de algunos), la participación cada vez mayor de la mujer en los negocios y la política, el número de personas que realizan ejercicios aeróbicos a diario, los teléfonos celulares como asistentes de oficina y como mecanismo primario de entretenimiento, el sexo seguro y los matrimonios entre parejas homosexuales, las dietas, el teletrabajo, el intercambio comercial empresa - empresa y empresa - cliente entre, por ejemplo, la asiática Singapur y la pequeña localidad Tintorero en el Estado Lara, Venezuela. Es extraordinaria la cantidad de cambios que se han sucedido en los últimos años y han modificado de manera dramática individuos, instituciones y países. Un ejemplo notable es la educación virtual.

Un poco de historia

Al investigar a lo largo de la historia, se observa preocupación por manejar los cambios desde tiempos remotos. Sun Tzu (400 aC), autor real o imaginario de El Arte de la Guerra, obra usada con profusión por la gerencia moderna indicaba:

Porque en la guerra, -y enfrentar los cambios en nuestra realidad es una guerra que libramos día a día- pueden producirse cien cambios en el curso de cada etapa. Cuando se ve que es posible, se avanza; cuando se ve que las cosas están difíciles, se retira. Decir que un general debe esperar las órdenes de un soberano en estas circunstancias, es lo mismo que informar a un superior que queréis apagar un incendio. Antes que llegue la orden referente a ello, las cenizas estarán ya frías. Se dice que en tales circunstancias debe uno consultar al inspector general del ejército. Es como si, para construir una casa a lo largo de la carretera, tomara un consejo de los caminantes. ¡El trabajo no quedaría nunca terminado!

Maquiavelo en el capítulo VI (De los principados nuevos que se adquieren con armas propias y con virtud) de su obra maestra “El Príncipe” indicaba: Pues debe considerarse que no hay cosa más difícil de emprender, ni más dudosa de hacer triunfar, ni más peligrosa de manejar, que el introducir nuevas leyes. Se explica: El innovador se transforma en enemigo de todos los que se beneficiaban con las leyes antiguas, y no se granjea sino la amistad tibia de los que se beneficiarán con las nuevas. Tibieza en estos, cuyo origen es, por un lado, el temor a los que tienen de su parte la legislación antigua, y por otro, la incredulidad de los hombres, que nunca se fían de las cosas nuevas hasta que ven sus frutos.

Estos dos ejemplos de la infinidad de casos, que pueden ser encontrados en la obra de autores disímiles desde tiempos remotos hasta nuestros días, ilustran la preocupación del hombre por intentar “hacer bien” las actividades bajo su responsabilidad.

El cambio y su gestión

Resolver o evitar situaciones no deseadas en los procesos organizacionales, está en relación directa con cambios, usualmente acompañados de problemas de significación similar a las modificaciones que se intentan introducir. Cuando los cambios son aislados y de poca relevancia, generalmente no generan mayores inconvenientes. Pero, cuando son complejos e involucran gran cantidad de personas y unidades de la organización, usualmente ocasionan serios inconvenientes.

La posibilidad de anticipar estos cambios, de gestionarlos adecuadamente para enfrentarlos y, ¿por qué no?, lograr que sean provechosos, es una gran oportunidad. Un ejemplo clásico es el de los relojes de cuarzo, inventados por los suizos en 1967, invento que fue rechazado por estos porque, ¿quién iba a querer un reloj sin mecanismos? El invento fue expuesto en un evento tecnológico en 1968, personal de la empresa relojera Seiko lo vio (empresa que, a pesar de producir relojes mecánicos con calidad similar a la suiza, tenía menos del 1% del mercado mundial de relojes para esa fecha), y el resto es historia...

La gran cantidad de variables asociadas a un cambio en cualquier proceso organizacional, hace lucir imposible que este pudiese ser reducido a un modelo u ecuación.

Schlesinger y otros prestigiosos investigadores en el área diseño y cambio organizacional de la escuela de egresados en administración de empresas de la Universidad de Harvard, del Babson College y del centro Peter F. Drucker de egresados en gerencia, indican que el cambio es más propenso a ser efectivo, cuando los costos de llevarlo a cabo son sobrepasados por factores que crean la motivación al cambio, tal como indican en la siguiente ecuación:

$C = I \times M \times P$; donde...

I = Los niveles de insatisfacción con el status quo.

M = El nuevo modelo implícito para manejar el cambio.

P = El proceso de implementación planificado para llevar a cabo el cambio

C = El costo económico y emocional del cambio a los individuos y grupos de la organización.

El cambio puede ocurrir solamente, indican los autores citados, cuando existe suficiente insatisfacción (I) con el status quo en los individuos o grupos claves de la institución.

2. Precisiones de orden teórico

La sociología siempre ha tenido su centro de gravedad en el cambio social. Su fundador Auguste Comte (1798-1857) hablaba de estática social y dinámica social, distinción que Herbert Spencer (1820-1903) denominaba estructuras y funciones. Ambos alimentaban la analogía entre una sociedad y un organismo biológico. Esto originó dos enfoques metodológicos contrapuestos, la búsqueda de leyes de coexistencia desde una perspectiva atemporal, estática (investigación transversal) frente a las leyes de sucesión, reconocimiento del fluir del tiempo y la atención de los cambios sociales en curso (investigación diacrónica).

El estudio moderno del cambio (investigación diacrónica), ha heredado la metáfora orgánica clásica a través de la teoría funcional o funcionalismo estructural, de gran influencia en la escuela de sociología del siglo XX y de la teoría de sistemas (escuela cuantitativa).

La mayoría de los procesos vinculados con la educación superior a distancia, parten del funcionalismo estructural. Revisemos brevemente sus fundamentos de acuerdo con dos autores conspícuos: Talcott Parson y Robert Merton.

El Sistema Social, para Parsons, consiste en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí motivados por una tendencia a “obtener un óptimo de gratificación”. Las relaciones con sus situaciones, incluyendo a los demás factores, están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos. <Tenemos una forma de hacer las cosas en la educación superior>.

Parsons considera a la sociedad como un sistema estable con dos factores de equilibrio: El carácter normativo de las estructuras sociales, las cuales, o al menos muchas de ellas, encarnan ideales y valores aceptados por los individuos y el carácter funcional de las estructuras sociales. El sistema social se mantiene en equilibrio en la medida en que a cada una de sus necesidades corresponde una estructura que las satisface. <Debemos mantener el quehacer académico como hasta ahora. Lo virtual es una modalidad>.

El Cambio, según Parson, se genera por presiones del entorno o desde dentro de la organización. El cambio formal es exógeno y ocurre porque el entorno cambia y la organización debe adaptarse. Hay una tendencia al desequilibrio entre dos o más unidades del sistema cuando se enfatiza la eficiencia. La fuente de cualquier inestabilidad surge del entorno, en particular del sistema central de valores. El foco crucial del cambio tiene sus cimientos en la estabilidad del sistema de valores. <Hay que adoptar la modalidad a distancia. Todos lo están haciendo>.

Merton intenta corregir las deficiencias de la perspectiva estructural funcional, propuesta por Parson, al considerarla una estrategia netamente instrumental. Para Merton, el análisis funcional no debe limitarse a las consecuencias objetivas observables “positivas”, que favorecen el mantenimiento del sistema. Es necesario distinguir consecuencias funcionales o no y sus implicaciones, ya sea para todo el sistema social, o

para algunas de sus estructuras. <Adoptar la modalidad a distancia puede traernos más problemas que beneficios>.

Las instituciones reciben diferentes grados de apoyo de diferentes sectores, y lo que está “legitimado” puede, por lo tanto, no estarlo para “todos los grupos de la sociedad”. Esto permite concluir que el inconformismo con algunas instituciones de la sociedad puede representar “el comienzo de una norma nueva, con sus derechos distintivos a la validez moral”. <Aunque no todos lo aceptan, parece que la educación virtual se está imponiendo>.

La tensión, discrepancia o contradicción entre los componentes de la estructura social y cultural, puede ser conducente a producir cambios. Estas tensiones no actúan solas en la producción de cambios en una estructura social, pero presentan una fuente teóricamente estratégica de cambio. <Las posturas contrapuestas son fuentes generadoras de cambio en el avance de la educación a distancia>.

Merton señala que las aspiraciones, los intereses y los sentimientos personales de los individuos están organizados en gran parte y sellados con la marca de su perspectiva ocupacional. Los individuos de diferentes ocupaciones tienden a desempeñar papeles diferentes en la sociedad, a tener participaciones diferentes en el ejercicio del poder, lo confiesen o no, y a ver el mundo de una manera diferente. <Soy educador, eso de educación a distancia suena a tecnología. O: La tecnología va mucho más allá de un aula virtual>.

Las teorías modernas de la Agencia han puesto en duda la validez de los modelos orgánicos o sistémicos y la dicotomía entre estática y dinámica social. Enfatizan las cualidades dinámicas y permeables de la realidad social (imagen procesal) y evitan ocuparse de la sociedad (grupo, organización) como un objeto, es decir, destronan la realidad social (imagen de campo). <La educación a distancia es un proceso organizacional nuevo, debemos aprender de él>.

La agencia, la fuente inmutable y escondida tras la dinámica social, ha sido gradualmente secularizada, humanizada y socializada. Ha pasado de operar desde afuera en forma de deidad o de metafísica primero y en forma de determinismo en sus diversos tipos posteriormente; a operar desde adentro, inicialmente a través de los grandes hombres, luego se deshumaniza al ser colocada dentro de la sociedad mediante la metáfora orgánica y finalmente pierde preponderancia tomando la forma de roles sociales, particularmente aquellos que poseen prerrogativas de agentes, para introducir y reforzar los cambios. El paso crucial surge al reconocer que cada individuo tiene una pequeña participación en el cambio social, pero que ese cambio es el resultado compuesto de lo que hacen todos los individuos. <Esto debe considerarlo toda institución de educación superior, siempre inmersa en permanentes procesos de cambio. Por ejemplo, hacia la educación a distancia>.

En la organización mecanicista el individuo tiene más claros los límites de sus tareas y sabe que solo debe preocuparse por los asuntos que son de su responsabilidad directa. Todas las tareas son especificadas claramente y cada individuo tiene su rol y responsabilidades bien definidas. Para lograr esto son necesarias reglas de comportamiento y una estructura de tareas probadas por mucho tiempo. Esto también genera cierto conformismo, falta de participación en los subordinados y omnisciencia de los jefes de grupos. <¡La realidad de muchas universidades!>

El llamado Devenir Social de Piotr Sztompka es un intento de la agencia para salir de la jaula sistémica. Sztompka distingue dos niveles de realidad social: el nivel de individualidades y el nivel de las totalidades y dos modos de existencia de la realidad social: el modo de las potencialidades y el modo de las actualidades. <Este intento de privilegiar el complejo entramado social precisa la realidad en los procesos organizacionales, en particular los vinculados con los estudios superiores a distancia>.

Ante esta perspectiva la sociedad (grupo, organización) ya no es vista como un sistema rígido. Es un campo blando de relaciones, una red de conexiones, lazos, dependencias, intercambios y lealtades. Es un tejido social específico o un entramado social que engarza y agrupa a la gente.

<Para introducir cambios en los procesos organizacionales se debe beber de ambas fuentes, considerando que cada una de ellas señala la senda para tratar de entender un sinnúmero de fenómenos dinámicos>.

<Entender funcional y estructuralmente un proceso es importante y, en muchas ocasiones, esa comprensión actúa como un motor de cambio>.

<Las teorías modernas de la agencia en conjunción con las visiones del funcionalismo estructural deben servir de referente teórico para construir la agenda de toda institución de educación superior que intente concebir, diseñar, desarrollar, implantar y evaluar estudios a distancia>.

3. Un mirada desde la perspectiva metodológica

Es recurrente la búsqueda de modelos únicos que sean capaces de resolver los problemas de cualquier organización. Es fácil encontrar posiciones críticas a este proceder, Katz y Kahn indican:

...la piel del cuerpo, las paredes de la célula, incluso los límites menos visibles del campo magnético representan un tipo de ubicación y definición estructurales para el cual no existe un paralelo social aproximado....No ha existido en las ciencias sociales una falacia más amplia, persistente y fútil que el empleo de un modelo físico, para entender las estructuras sociales... La metáfora biológica, que tan crudamente compara las partes físicas del cuerpo con las del sistema social. Este tipo figurativo de pensamiento ignora la diferencia esencial entre la naturaleza socialmente urdida de los sistemas sociales y la estructura física de la máquina o del organismo humano.

Lyotard hace una crítica consistente a los modelos al referirse a los meta-relatos: ...su finalidad es "la de derivarlo todo de un principio original", al que responde la actividad científica.... [la modernidad] asigna valor a cada discurso específico del conocimiento en tanto los referentes posibles de tales discursos ocupan un lugar preestablecido en la Enciclopedia, relato universal que ubica, distribuye y justifica las ciencias.lo posmoderno se asocia a 'la decadencia de la potencia unificadora y legitimadora de los grandes relatos de la especulación y de la emancipación...

Se debe evitar intentar crear un meta-modelo, una solución mágica y reivindicar las características particulares, la importancia de lo local, lo individual, lo afectivo. La importancia superlativa del capital humano en las organizaciones.

Con el cirio de la objetividad científica se debe iluminar el tránsito a través de tan largo y oscuro túnel. La etnografía ha sido de utilidad en este sentido.

La etnografía y el cambio organizacional

Etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habitadas a vivir juntas (ethnos). El ethnos, además de ser un grupo regional, como es habitual, puede ser cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones están reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos: una familia, una fábrica, un hospital, una cárcel, un gremio, un club social, una institución educativa, un aula virtual,...

Las etnografía recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas. El investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes como si fueran excepcionales o únicos.

El etnógrafo es simultáneamente cronista e historiador, producto de la distancia entre la información recabada y la presentación de los resultados. El etnógrafo debe ser un cazador activo, conducir la pieza a la trampa y perseguirla a sus más inaccesibles guaridas. Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de las ideas más recientes no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas.

El ideal primordial y básico del trabajo etnográfico de campo es dar un esquema claro y coherente y destacar, de entre un cúmulo de hechos irrelevantes, las leyes y normas que todo fenómeno cultural conlleva. El Etnógrafo de campo tiene que dominar con seriedad y rigor, el conjunto de datos de los fenómenos de la cultura estudiada, sin hacer ninguna diferencia entre lo que es un lugar común carente de atractivo o normal, y lo que llama la atención por ser sorprendente y fuera de lo acostumbrado. El etnógrafo que se proponga estudiar sólo religión, o bien tecnología, u organización social, por separado, delimita el campo de su investigación de forma artificial, y eso le supondrá una seria desventaja en el trabajo.

El uso del método etnográfico va de la mano con el objeto de estudio. Si se entiende la estructura de este objeto definida en función de la percepción, de lo vivido; si se concuerda en que se examinan grupos y procesos que, generalmente, solo son vistos de manera especial producto de la investigación, será fácil situarse en el dejar de lado el problema y las hipótesis, para permitir que la realidad haga su propio relato y evitar que el recorrido epistemológico del autor la distorsione, producto de sus modelos mentales.

Varios autores coinciden en señalar que la calidad de una monografía etnográfica depende más de la habilidad del etnógrafo para convencer a sus lectores de la evidencia de lo contado, que de la amplitud de las descripciones y de la abundancia de datos. Es una poética de la persuasión que debe garantizar que el etnógrafo estuvo ahí y que su visión interpretativa del proceso es la que hubiesen suscrito los lectores de haber jugado ese rol. La escritura etnográfica es un meta-comentario, registra la proyección de una realidad, la desmonta luego de entrar en ella, observarla, analizarla y explicarla, con la visión de observador y esforzándose en situarse fuera. La construcción de un texto etnográfico integra la riqueza de datos, el análisis riguroso, la elevación de ideas y la prosa inobjetable.

El discurso –Emic- del nativo (los integrantes de la universidad), que es un tanto elaborado, a la defensiva, desde la vulnerabilidad protegida; debe integrarse con el discurso –Etic- exterior, del científico para producir la reconstrucción de la realidad (enunciada por el etnógrafo y aceptada por los integrantes), que identifica y totaliza.

A pesar de la senda trazada por Aristóteles indicando que el todo es más que la suma de las partes, la promesa moderna parte del principio cartesiano de fraccionar el problema en la mayor cantidad de elementos simples, separados y más fáciles de abordar. Sus acertados resultados en algunas áreas con dos o tres variables contrastan con sus fracasos en los hechos humanos con gran cantidad de variables interactuando permanentemente.

El objeto del estudio etnográfico es la nueva realidad que surge de la interacción de los elementos que toman parte en el proceso, la búsqueda de las estructuras dinámicas, su función y significado. <Esta realidad no está en los elementos (autoridades, decanos, gerentes académicos, docentes, estudiantes, personal de informática, empleados, asesores y proveedores), surge de las relaciones entre ellos>.

Es necesario, simultáneamente, comprender el sistema de relaciones en que se ubican estas variables y contextualizarlas en función de acciones humanas (intencionalidad, propósito, costumbres, significado, metas,...).

<Se intenta descubrir la estructura compleja y el sistema dinámico de relaciones (el patrón estructural, el mapa cognitivo y epistémico) que utilizan las universidades iberoamericanas para la educación superior a distancia. Su arquitectura estratégica>.

Como señala Aguirre en lugar de indicar que la organización tiene una cultura (enfoque positivista), entendemos que ésta es una cultura.

El proceso de formalización cultural es, en un sentido, idéntico al proceso de formación grupal, en cuanto a que la misma esencia de colectividad o la identidad del grupo -los esquemas comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que resultan de las experiencias compartidas y el aprendizaje común- es lo que, en última instancia, denominamos cultura de ese grupo.

Establecer la diferencia entre tener y ser una cultura, supone dejar de lado los enfoques clásicos para el análisis de la organización (sistémicos o funcionales) para adoptar el método antropológico donde el investigador estudia la educación superior a distancia, como lo haría con una tribu lejana o una comunidad cualquiera.

<Cobran especial importancia los mitos e historias, los valores, los rituales, el lenguaje, los símbolos, los procedimientos (los escritos, los ejecutados y el por qué de la diferencia), los productos, las intimidades, los frenos e los impulsos en pro de generar cambios, las actitudes éticas y los mecanismos de poder; entre otros>.

4. En el tránsito hacia una arquitectura estratégica para las instituciones de educación superior a distancia en Iberoamérica hemos encontrado:

- a. En los estilos de liderazgo y los criterios gerenciales se observa un predominio de las líneas verticales de mando. La actitud de quienes detentan la autoridad formal impulsa el fortalecimiento de compartimientos estancos.
- b. Las teorías sociológicas del cambio social son poco conocidas por los responsables de los procesos organizacionales vinculados con la educación superior a distancia.
- c. Las teorías administrativas son ampliamente conocidas por la mayoría de los profesionales universitarios, incluso por muchos tecnólogos (administración científica, funcional, relaciones humanas, modelo burocrático, sociotécnico,...).
- d. Las prácticas gerenciales contemporáneas (calidad total, reingeniería, benchmarking, inteligencia emocional, quinta disciplina, balanced score card,...) son ampliamente conocidas. La avidez en la búsqueda de soluciones en las modas gerenciales es común. Ello ocurre con frecuencia, a pesar del fracaso reconocido en la última práctica gerencial que habían aplicado. Las diferentes acepciones del modelo japonés (calidad total, justo a tiempo,...), se han aplicado de manera sucesiva con el apoyo de diferentes consultores, luego del fracaso reconocido de la anterior.
- e. Las tecnologías para el manejo de la información y la comunicación son el elemento a mejorar en todos los procesos vinculados con la educación superior a distancia. La desconexión entre gerencia y tecnología pueden validarse incluso en universidades de reconocido prestigio nacional e internacional. Los fracasos de las actividades para modernización tecnológica en mayor o menor medida, afectan a muchas de las instituciones que lo intentaron.

- f. La resistencia al cambio es reconocida por todos, pero son escasas las acciones específicas para contrarrestarla.
- g. Se debe determinar con claridad cual es la propuesta organizacional. Lo pedagógico es un elemento. Hay que reflexionar si los estudios a distancia “son una modalidad”. La literatura gerencial señala varios mecanismos para representar funcional o estructuralmente. En todo caso se debe conocer quiénes son proveedores internos o externos de insumos o de requerimientos. Cuáles son los insumos. Qué subprocesos se llevan a cabo con esos insumos, cuáles son los resultados (y la unidad en que se miden esos resultados, están de moda los indicadores), quiénes son los “clientes” internos o externos que reciben esos resultados. Hay que conocer la estructura formal o informal, la infraestructura física y tecnológica y los recursos materiales y financieros con que se cuenta.
- h. A esta descripción sistémica hay que agregar la gente que participa. El conocimiento que tienen de cada proceso organizacional. Su recorrido de vida vinculado a procesos similares. La historia y la cultura de la educación a distancia y de la institución. Las relaciones afectivas y de poder que existen y que pueden generarse. Las características individuales y locales que rodean al proceso organizacional. Se recomienda que esta actividad no sea el trabajo de un gerente o directivo y su equipo cercano que “mueve piezas de ajedrez”. Consideramos vital que el “consenso”, propiedad de todos los integrantes del proceso organizacional sea lo primero en buscarse. Esta búsqueda se repite de manera iterativa. Es un proceso artesanal. Se construye entre todos.
- i. Al revisar la historia y lo instituido es importante analizar las causas y sus consecuencias. Esto genera momentos difíciles para los co-dueños del proceso organizacional, pero a nuestro entender es una crisis que debe afrontarse. Esta historia permite conocer el manejo de teorías de cambio, teorías organizacionales y prácticas gerenciales que tienen los co-dueños del proceso organizacional. Aquí es importante un acuerdo común para aprender a desaprender cuando sea necesario.
- j. El análisis del manejo y los conflictos de poder es fundamental. Discutir estos aspectos con todos los co-dueños del proceso de educación virtual, de manera profesional, es una práctica sana.
- k. Todo cambio genera resistencia. De manera jocosa se dice que la gente no se resiste al cambio, se resiste a que la cambien. A que le varíen la forma en que viene trabajando de manera apacible desde hace algún tiempo. Hay que ponderar muy bien cuantos cambios se hacen y cual es el nivel de exigencia del día a día. Hay que evaluar que cosas se pueden hacer con rapidez y cuales con lentitud.
- l. Muchas veces fuerzas externas obligan a las universidades a efectuar cambios. Por ejemplo una nueva norma legal, nuevos competidores o una catástrofe. Hay cambios internos (endógenos) con consecuencias similares. Podemos mencionar la rotación de integrantes del proceso organizacional, el cambio en la normativa interna o una mudanza.
- m. La presentación de uno o varios expertos sobre las características de diferentes alternativas y los mecanismos para implantarlas y la adopción por consenso de una o varias, en el entendido que son solo una herramienta, es recomendable.
- n. La arquitectura estratégica para la educación superior a distancia es el resultado de largos años de trabajo y está plasmada a todo lo largo de este escrito. Definitivamente no se reduce a los aspectos señalados. Probablemente, luego de leer este escrito usted formularía recomendaciones diferentes para la arquitectura

estratégica (o como considere deben denominarse) o para el proceso organizacional del que usted es co-dueño. De ser así, hemos logrado nuestro objetivo.

- o. Las fases recomendadas de ejecución de la arquitectura estratégica para consolidar la educación virtual en las universidades iberoamericanas son:

Fase 1: Totalmente presencial con apoyo virtual. Desarrollar aulas virtuales para el 20% de los cursos presenciales, dando prioridad a aquellos cursos que tiene mayor número de estudiantes (6 meses a un año).

Fase 2: Mixto o híbrido. Desarrollar el proceso de gerencia pedagógica, académica, administrativa y técnica de estudios a distancia con algunas actividades presenciales, a partir del 20% de aulas creadas (6 meses).

Fase 3: Virtual. Incrementar los estudios mixtos o híbridos hasta el 100%. Ofrecer algunos de estos cursos en modalidad totalmente virtual, opcional para los estudiantes que lo deseen (alternativa inicial para cursos con baja matrícula, repitientes y similares).

5. Reflexiones finales

No podemos repetir el Eureka de Arquímedes, quien pudo medir con precisión el volumen de agua desplazada por una pieza de oro puro en un recipiente con agua, que difería del volumen generado por oro adulterado con plata (menos densa) del mismo peso, por su diferencia de densidad. Pensamos que solo hemos dado un primer paso, queda mucho camino por andar. Sin embargo, lo revisado hasta la fecha nos permite llegar a unas interesantes conclusiones.

La arquitectura estratégica para la educación superior a distancia en las universidades iberoamericanas es una aproximación teórico-metodológica “diferente” y puede ser de interés para nuestras instituciones.

El análisis de una manera holística de la arquitectura estratégica utilizando la etnografía organizacional, puede servir de guía o curso de acción. La tarea de estudiar el grado de similitud de los contextos usados como referencia para transferir o aplicar a situaciones específicas corresponde a quienes intenten efectuar esa transferencia.

Los aspectos teóricos y metodológicos utilizados podrían servir de referencia a futuras investigaciones sobre temas relacionados.

La búsqueda de nuevas explicaciones y de “otras lecturas” de un cúmulo de información, complementa el conocimiento y desarrolla aspectos que ayudan a encontrar vías para abordar problemas. Esta experiencia puede ser un aporte válido para los diagnósticos de procesos organizacionales desde la óptica de un autor que tiene una idea preconcebida para la solución de los problemas, a su entender conocidos en profundidad de manera previa...

Referencias

- AGUIRRE BAZTÁN, Ángel y Álvaro Rodríguez Carbelleira (Coordinadores) (1995). Patios Abiertos y Patios Cerrados. Psicología Cultural de las Organizaciones. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria, pp. 146-147.
- BOUCH PERIS, Henry (1996). Biografía y Etnografía: Escritura y Estilo. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BROMLEY, Ya (1986). Etnografía Teórica. Moscú. Traducido del ruso al español por L. Gúlubev.
- GOTZ, Judith Preissle y Margaret D. Lecompte (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. España: Ediciones Morata.

- HOFSTEDE, Geert (1980) . Cultures Consequences International Differences in Work-Related Values. USA, Beverly Hill: Sage Publications.
- KATZ, Daniel y KAHN, Robert L. (1979). Psicología Social de las organizaciones. México: Editorial Trillas.
- LYOTARD, Jean – Francois (1994). La Condición Postmoderna. Madrid, Ediciones Cátedra.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1972). Los Argonautas del Pacífico Occidental. Barcelona, España: Ediciones Península, Segunda Edición. Edición original en inglés, 1922. Londres.
- MAQUIAVELO, N. El Príncipe (1983). México: Editores Mexicanos Unidos, séptima edición.
- MERTON, Robert K (1950) . Contributions to the Theory of Reference Group Behavior. (with Alice Kitt Rossi). In Robert K. Merton and Paul F. Lazarsfeld, eds. Continuities in Social Research. New York: The Free Press.
- (1967) On theoretical Sociology. New York: The Free Press, 1967.
- (1938) Science, Technology and Society in Seventeenth Century England". In OSIRIS: Studies on the History and Philosophy of Science, and on the History of Learning and Culture. Ed. by George Sarton. Bruges, Belgium: The St. Catherine Press, 362-632.
- (1968) Social Theory and Social Structure. New York: Free Press.
- (1937) The Sociology of Knowledge.. ISIS 27, 493-503.
- MINTZBERG, Henry y otros (1983). El proceso estratégico: Conceptos, contextos y casos. México: Edit Prentice-Hall, Segunda Edición.
- PARSON, Talcott (1984). El Sistema Social. Madrid: Alianza Universidad. 1984.
- (1966). La Estructura de la Acción Social. New York: The Free Press.
- SCHLESINGER y otros (1992). Organization. Text, Cases, and Readings on the Management of Organizational Design and Change. Boston: Richard D. Irwin, INC.
- SUN TZU (1990). El Arte de la Guerra. Caracas: Editorial Panapo.
- SZTOMPKA, Piotr (1995). Sociología del cambio social. Madrid: Alianza Universidad