

BRASIL

La educación a distancia en Brasil

João Vianney

Universidad del Sur de Santa Catarina

Patrícia Lupion Torres

Pontificia Universidad Católica de Paraná

1. 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 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.

2. 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.

Año	Cursos EaD	Alumno EaD	Alumno presencial	Total de la graduación	Participación de la
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%

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.

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.

La educación a distancia en Brasil

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 siguiente:

Año	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estatal	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

3. 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 conceptualizaciones 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.

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 del Internet y otras tecnologías de la comunicación digital.

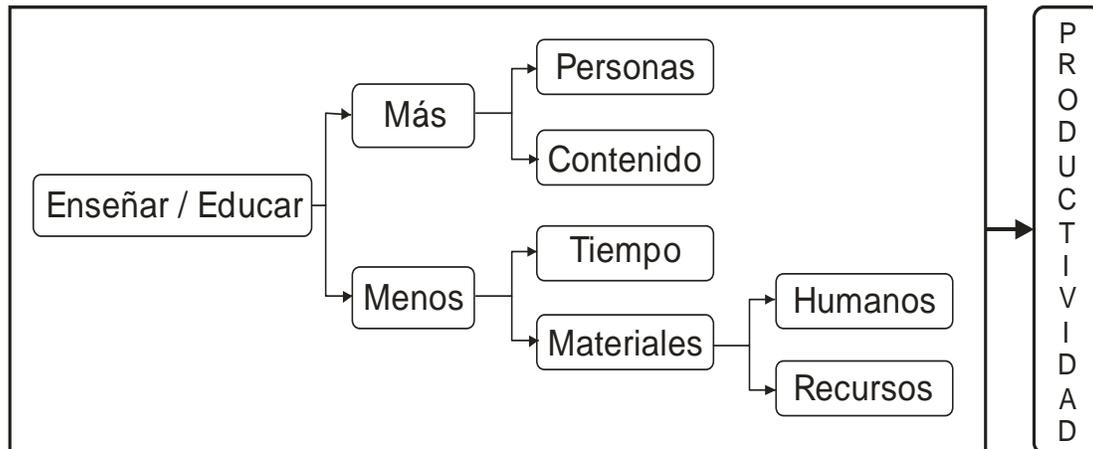


Figura 1: Diagrama creado por la profesora Nelly Maia.

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.

4. 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 del 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 **TeLEduc**, 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 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 siguiente figura⁶.

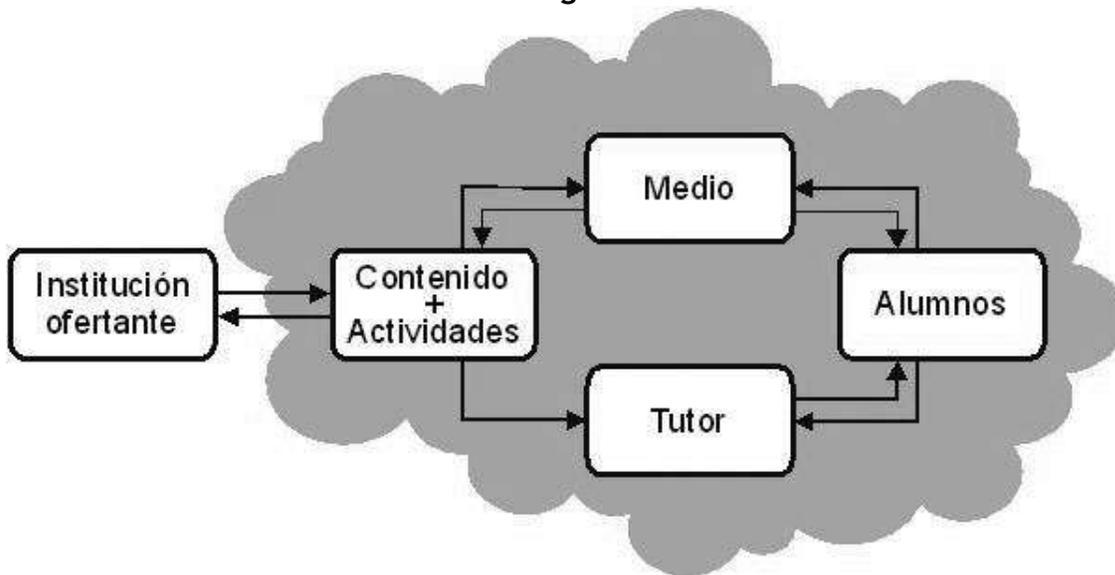
En este mismo modelo de Universidad virtual se destacaron en el comienzo de los años 2000 la Fundación Getulio Vargas, con los programas **GV Net** y **FGV Online**; la facultad Asociación Internacional de Educación Continuada (AIEC) de Brasilia, que creó el primer curso de graduación *online* de Brasil 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.

⁴Las 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 TeLEduc fueron gradualmente substituidas por el uso de la herramienta Moodle, de código abierto.

⁵El 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.

⁶Adaptación 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.

Figura 2



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

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-Universitè 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.

La educación a distancia en Brasil

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 (Consortio 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 él 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 e Internet 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 a Internet 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 contenidos específicos - en gran parte ya profesores de universidades públicas - intensificaron la atención de los alumnos a distancia en modo remoto por 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.

⁷Las 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.

La educación a distancia en Brasil

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.

6. 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 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).

7. 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

La educación a distancia en Brasil

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.

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.

⁸Bajo la coordinación de la profesora Léa Fagundes, el Laboratorio de Estudios Cognitivos de la Universidad Federal de Rio 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.

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
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 la siguiente tabla.

Tabla 4 - Tecnologías utilizadas por las IES brasileñas en la EAD 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	ideoaulas	Producción de clases preformateadas, para reproducción en sistema <i>broadcast</i> en red 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

La educación a distancia en Brasil

2010, tanto en universidades públicas como en universidades confesionales, privadas o comunitarias, como se muestra a continuación.

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> , vialInternet.	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 Videoeducación	Atención a los alumnos en videosalas con equipamiento para reproducción de clases pregrabadas, material didáctico impreso como apoyo a las clases en video. Tutoría presencial y <i>online</i> .	ULBRA; Univ. 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.

8. 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 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.

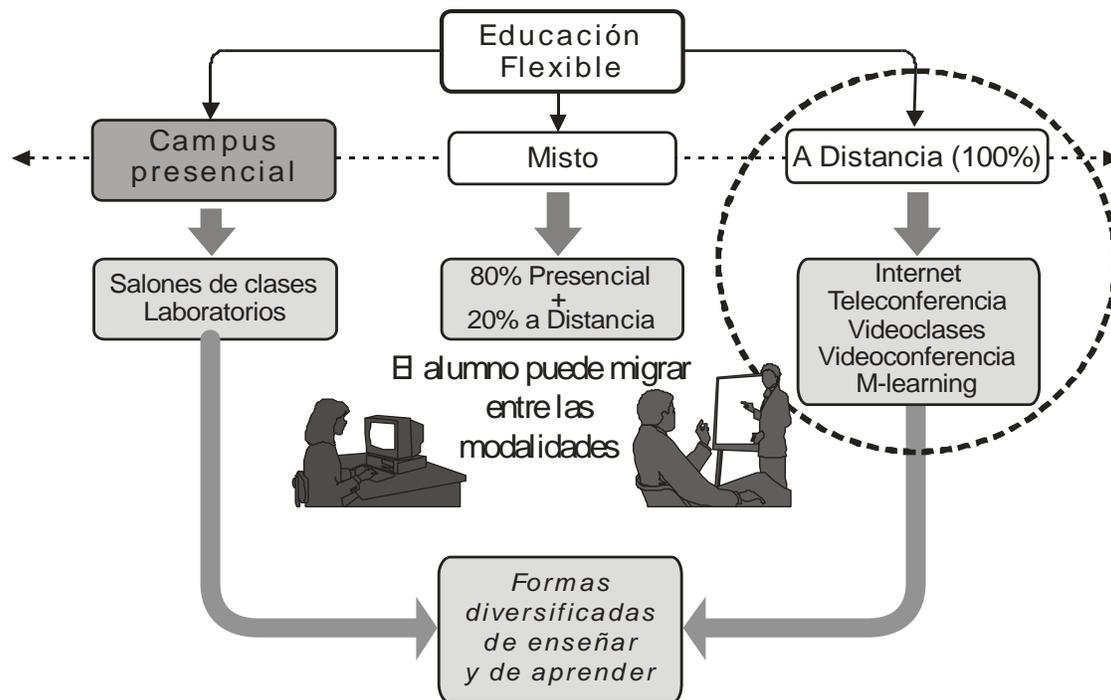
En universidades públicas, aunque se observe el liderazgo original de la UNIFESP, el número de asignaturas a distancia ocurre en menor proporción que en la enseñanza privada. Ese recurso es utilizado apenas eventualmente en la mayor parte de las instituciones bajo el argumento de ganancia de productividad. 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

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

La educación a distancia en Brasil

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 de 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

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

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 otra modalidad, como muestra la figura¹¹.

9. 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 diseminación 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 Río 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 referencia

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

¹²Vea 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.

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:

- a) Democratizar el acceso a la enseñanza superior.
- b) Ofrecer conectividad a cualquier tiempo y lugar.
- c) Formar comunidades virtuales de aprendizaje.
- d) Ofrecer tutoría con profesores de elevada cualificación.
- e) Crear bibliotecas digitales y otras bases de datos para acceso público.
- f) Estructurar contenidos con alta cualidad científica y estructuración didáctica.
- g) Introducir metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- h) Dar autonomía al alumno en el sendero del aprendizaje que desease establecer.
- i) Reducir los costos de producción y los precios de las mensualidades pagadas por los alumnos.
- j) Obtener niveles de cualidad 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.

10. 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

¹³Entre 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.

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 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.

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

¹⁴Vea 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://ww.aedb.br/seget/artigos08/49_Custos%20na%20educacao%20a%20distancia%20da%20UFSC_Seget.pdf>.

¹⁵Straub, 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.

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

¹⁷Costa, 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. Brasilia. UnB. 2009.

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.

11. 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 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 siguiente.

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.

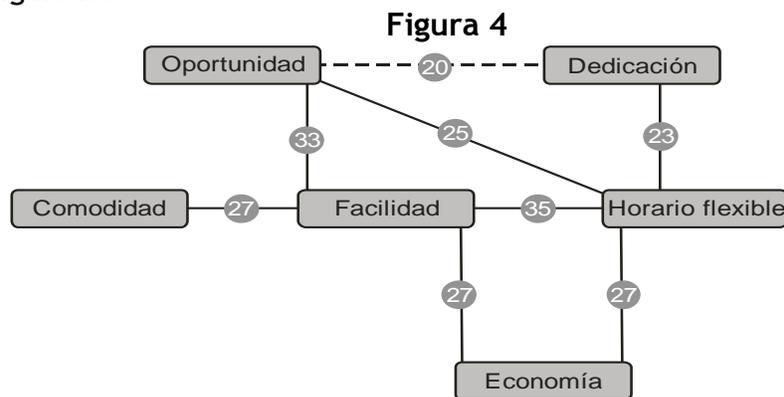
Un estudio anterior con la diferenciación del perfil de alumnos de las modalidades a distancia y presencial en la Universidad del Sur de Santa Catarina (Unisul) fue realizado en el final del año de 2006, como parte de la primera investigación sobre las Representaciones Sociales de la Educación a Distancia 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.

¹⁸Las 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.

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 permitió 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 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 siguiente.



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 siguiente.

¹⁹ Idem.

La educación a distancia en Brasil

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%

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.

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

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

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

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 anterior.

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 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.

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.

12. 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

La educación a distancia en Brasil

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.

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 ↑

²² Dilvo Ristoff actuó como director del INEP desde 2003 y hasta el inicio de 2008.

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 ↑
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 brasilera 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

²³Dilvo Ristoff. Entrevista al periódico Folha de São Paulo, publicada el 10 de septiembre de 2007.

La educación a distancia en Brasil

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 (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 favorable 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

²⁴En 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.

²⁵Hipótesis 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.

modalidad de enseñanza el desempeño de los alumnos más jóvenes es superior, como muestra la tabla a continuación.

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
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.

13. 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.

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

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

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 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

14. 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 cualidad. 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.

a) 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

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

²⁹El 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.

³⁰Datos 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.

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.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

f) Estructurar contenidos con alta calidad científica y estructuración didáctica;

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.

g) 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.

h) 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.

La educación a distancia en Brasil

i) 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.

j) Obtener niveles de cualidad 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 cualidad 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.

15. Referencias

- 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. Inicios e Indicios de un Percurso. Cuiabá: UFMT - NEAD, 1996.
- Programa Universidad Abierta de Brasil. Levantamiento hecho con alumnos ingresantes en cursos a distancia de la Universidad de Brasilia, 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 - PPGEP 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.