

# La educación superior a distancia **en América Latina y el Caribe**

Claudio Rama  
(editor)

g r u p o  
**M magro**  
editores





# La educación superior a distancia **en América Latina y el Caribe**

Análisis de los casos de Colombia, Brasil, México,  
Puerto Rico, Costa Rica, Ecuador, Uruguay

The logo for Magro editores features a stylized 'M' icon on the left, followed by the word 'magro' in a bold, lowercase sans-serif font. Above the 'magro' text, the letters 'g r u p o' are spaced out. Below 'magro', the word 'editores' is written in a smaller, lowercase sans-serif font.

g r u p o  
**magro**  
editores

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

©  
DERECHOS RESERVADOS © 2017  
GRUPO MAGRO EDITORES  
Abayubá 2694 Ap. 101  
Tel. 099 419 050  
E-mail: [info@grupomagro.com](mailto:info@grupomagro.com)  
[www.grupomagro.com](http://www.grupomagro.com)  
Montevideo - Uruguay

Editor: Fernando Díaz  
Diseño: Patricia Carretto

ISBN: 978-9974-8639-0-3

Printed in Uruguay - Impreso en Uruguay

# Índice

Universidade Virtual x Educação Semipresencial: os caminhos cruzados da Educação a Distância no Brasil	
Patrícia Lupion Torres, João Vianney .....	11
Antecedentes, estado actual y prospectiva de la educación superior virtual y a distancia en Colombia	
Néstor Arboleda Toro .....	31
La educación universitaria virtual y a distancia en Costa Rica	
Henry Rodriguez Serrano .....	57
La educación superior a distancia y virtual en Ecuador. Normativa y reglamentación	
Mary Elizabeth Morocho Quezada, Albania Camacho Condo y Corina Valdivieso Ramón.....	85
Las promesas de la Educación a Distancia en México	
Judith Zubieta García y Ma. del Rosario Freixas Flores .....	117
La educación a distancia en Puerto Rico. De antecedentes históricos a tendencias actuales	
Marcos Torres Nazario y Juan Meléndez Alicea .....	141
La educación terciaria virtual en Uruguay	
Dra. Cristina Contera .....	163



## Prólogo

Nacida recientemente en muy pocos países en América Latina y limitada a unas pocas instituciones, la educación superior a distancia, constituye uno de los componentes de la diferenciación institucional y pedagógica que está atravesando el continente en las últimas décadas. Es parte de las amplias reformas de la educación superior que están atravesando el continente, y al tiempo ella se constituye en uno de los impulsores del crecimiento continuo de la matrícula que se está produciendo desde la década del 70. Es este un aporte aún marginal, pero que está creciendo. Sin embargo, más allá de este aporte, el crecimiento –y la existencia misma– de la educación a distancia, constituye un elemento que aumenta la complejidad de los sistemas de educación superior y que contribuye a una mayor diversidad de estudiantes, políticas, marcos de aseguramiento de la calidad, pedagogías, escalas y niveles de regionalización. Constituye en tal sentido una modalidad diferenciada que alimenta una mayor competencia al interior de los sistemas educativos y que incluso permite la sustitución de la oferta presencial y la superación de las formas tradicionales de organización y de acceso a los aprendizajes universitarios.

Esta educación a distancia, más allá de ser una modalidad de acceso diferenciada y de estar marcada desde sus inicios por sistemas muy simples y de baja calidad al estar predominantemente basados en recursos de aprendizaje con poca complejidad, está mostrado en las últimas décadas la introducción de procesos de innovación, de normalización y estandarización, y de complejización y diferenciación al interior de los sistemas universitario, que lo van lentamente conformando

como un subsector de mayor importancia. No es meramente un actor que compite con las mismas reglas, sino que impone componentes diferenciadores en la competencia por el acceso a la formación institucional. En tal sentido, la educación a distancia, debe luchar contra paradigmas y visiones de baja complejidad así como una historia misma marcada por escasos recursos, concepciones pedagógicas muy simples, baja formación de los docentes en sus metodologías y escaso reconocimiento social. La ausencia de sistemas de aseguramiento de la calidad centrados en los resultados de los aprendizajes, facilitó las imágenes colectivas sobre la baja calidad de sus procesos de enseñanza.

Y era realmente así. Era una educación de menor calidad, recursos y atención, para sectores de menos capital humano y peso político en las sociedades latinoamericanas. Para los decisores políticos, en general fue visto como una educación de segunda, para ciudadanos excluidos de los sistemas tradicionales de educación superior. El gasto por alumno era cerca de 20 veces menos que el gasto por alumno en las mejores universidades presenciales de Venezuela y Colombia.

En los años 2000, con la virtualización de los procesos de enseñanza y el aumento de la regulación, la educación a distancia comenzó a mejorar sus estándares de calidad y al mismo tiempo aumentar su cobertura. Para ese año, toda la educación a distancia, donde lo dominante era la educación semipresencial apenas representaban el 1,3% de la cobertura con una cobertura de 164 mil estudiantes. Desde entonces su crecimiento fue incontestable. Ello fue gracias a un incremento de los recursos de las familias de bajos ingresos, a la expansión de las demandas de los mercados de trabajos profesionales, al mayor ingreso

de la educación privada en la oferta a distancia y al abaratamiento de los costos del sector de comunicación e información digital. Se desarrollo un rápido proceso por el cual los modelos tradicionales semipresenciales pasaron a semivirtuales y pronto incluso, algunos países comenzaron a habilitar las ofertas virtuales 100%. Con ello se conformaron dinámicas multimodales donde con distinta intensidad se presentaban ofertas semipresenciales y virtuales, junto a las tradicionales ofertas presenciales en los diversos países. Desde los años 2010 más países comenzaron a habilitar ofertas virtuales, siendo hoy dominante la legislación a escala regional que así lo permite.

También el sector público volvió a mirar los ojos a la educación a distancia y varios países, especialmente México y Brasil, promovieron una amplia y diferenciada oferta pública bajos esta modalidad en sus diversas manifestaciones.

Con todos estos procesos, la educación a distancia dejo de representar una cobertura de elites. Aunque en algunos países, aún se mantiene como un sector controlado y sobre regulado con baja cobertura, en los países más grandes como Brasil, México, Argentina y Colombia, los niveles de cobertura de la educación a distancia, permitieron la conformación de altos niveles de cobertura entre el 10 y el 20% de las cobertura a escala nacional, con un peso dominante del sector privado, de las ofertas técnicas y de los posgrados. La educación a distancia pasó a conformarse como un subsector propio, con sus propias normas, sistemas de aseguramiento de la calidad, estudiantes, profesores e instituciones. Y fundamentalmente de escalas del tamaño de las instituciones que alcanzaban menores niveles de costos de las matriculas asociadas a la es-

calabilidad de sus procesos nacionales e incluso internacionales.

La internacionalización de la educación a distancia, constituye una de las características de este sector que a medida que aumentan sus escalas y de virtualiza incorpora crecientes componentes internacionales. Así, estudiantes, tutores, recursos de aprendizaje, ofertas e instituciones, en un tiempo locales predominantemente, comienzan a mostrar un perfil crecientemente internacional. Los estándares de calidad y sus procesos de acreditación acompañan esos procesos de internacionalización. En esta línea, en los últimos años está irrumpiendo una nueva generación de ofertas de educación a distancia, los llamados MOOCs o educación empaquetada, que atraviesan más fuertemente las fronteras nacionales, y se conforman como una nueva modalidad de oferta a distancia sin la presencia de tutores, totalmente automatizadas, soportadas casi exclusivamente en recursos de aprendizajes y plataformas globales. Las nuevas legislaciones, lentamente van incorporando algunos de esos escenarios, mostrando que más allá de ser componentes educativos de los sistemas nacionales, estamos asistiendo a las primeras manifestaciones de una educación altamente globalizada.

En el inicio en América Latina se establecieron modelos educativos a distancia unimodales de tipo semipresenciales, estableciéndose entre otros componentes la obligatoriedad de momentos presenciales en el proceso de enseñanza, fundamentalmente en la evaluación (Mena, 2008), Sin embargo, con la digitalización, se comenzaron a crear modelos semivirtuales y virtuales que mostraron un corrimiento lento de la demanda hacia los nuevos modelos. En los últimos años se ha ido generalizando la habilitación de



la oferta virtual. Ellas han incluido en general regulaciones con mínimos diferenciados de oferta para las distintas tipologías de educación a distancia. Así, los programas y ofertas de educación a distancia y sus modelos específicos, son una relativa derivación de esos marcos normativos de autorización de los programas, dependiendo sus especificidades del grado de flexibilidad y de la cantidad de variables o requisitos establecidos.

En el contexto de las innovaciones tecnológicas y educativas, y de la búsqueda de aumentar la demanda, se fueron conformando ofertas universitarias multimodales en educación a distancia, como resultado de la habilitación de ofertas 100% virtuales o en línea, y la flexibilización de las tradicionales rigideces de la educación semipresencial que han derivado en rápidas virtualizaciones tipo “blended learning”. El análisis regional a partir de algunos países que han aprobado nuevas normativas de regulación muestra como están aumentando la cantidad de países que habilitan las ofertas en línea, conformándose dinámicas basadas en la existencia de ofertas bajo multimodalidades (presencial, semipresencial y virtual). Ellas sin embargo mantienen múltiples diferenciaciones en términos de limitación y restricción de algunas ofertas académicas tanto sea por áreas de conocimiento o de niveles de enseñanza, o de flexibilidad de articulación, intensidad de los cursos, características de los centros de apoyo o formas de su terciarización y control del aseguramiento de la calidad.

Los nuevos escenarios de la tercera generación de políticas de regulación de la educación a distancia parece estar llevando a la irrupción de nuevas formas de evaluación y acreditación, que superan las formas tradicionales de revisión documental, el cumplimiento numérico de indi-

cadores de insumos y procesos, para incluir la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Los antecedentes de México y Colombia, reafirman esta hipótesis

La habilitación de la oferta virtual y la existencia de multimodalidades, dadas por ofertas presenciales, a distancia y virtual, tienen múltiples definiciones y nombres, y puede ser considerada como un proceso en curso en la región, y estará en la base del aumento de la cobertura futura de la educación a distancia. Probablemente más países irán aprobando nuevos marcos de regulación de la educación a distancia de tercera generación, y abriendo caminos a las siguientes generaciones de políticas de regulación que se focalizan más en las TIC y la internacionalización. Ello sin embargo no implicará una regulación homogénea a escala regional sino que se mantendrá la alta diversidad. La virtualización de la educación a distancia como derivación de la tercera generación de políticas de regulación, visualiza nuevas fases futuras de regulación, algunos de cuyos componentes ya encuentran su génesis en algunas de las nuevas normativas desarrolladas desde el 2010.

Hace ya casi un siglo, la cultura se comenzó a masificar y democratizar gracias a las industrias culturales. Con la radio, la prensa, el cine, la industria discográfica, la industria editorial y la televisión, el acceso a la cultura y la información se democratizó y se lograron conformar sociedades de masas. El debate de la Escuela de Frankfurt representó algunas voces agoreras o otras que vieron inversamente e enorme impacto social que iba a tener en las sociedades esta democratización de la información. Hoy, con internet, el desarrollo de sistemas informáticos y la convergencia digital, asistimos a la gestión de las industrias

educativas, y con ellas a sentar las bases de una nueva y amplia democratización del acceso a la educación. La educación a distancia es parte de esta transformación educativa y se constituye en la palanca más importante que tendrá la educación superior para alcanzar su cobertura universal en los escenarios futuros. Por costos, por calidad, por posibilidad de diversidad de accesos, por capacidad de individualizar los aprendizajes, por escalabilidad. Estamos aún en los inicios de un proceso en curso que continuará y que requiere más investigación, innovaciones, inversiones y formación de recursos, Y sin duda, más políticas que permitan la innovación y no estrechen la educación en protocolos y estándares rígidos

Los artículos que componen este libro desde la diversidad de las situaciones nacionales nos realizan un diagnóstico de la educación a distancia en diversos países de la región, mostrándonos, las tendencias y las diferenciaciones, las singularidades y las convergencias. Los diversos especialistas de diversos países seleccionados especialmente, y a quienes agradecemos ampliamente su aporte y participación, nos develan los diversos escenarios de la educación a distancia en los distintos países de la región. En un detallado análisis nos muestran sus particularidades y

sus tendencias, mostrando los procesos de crecimiento a escala nacional y sus particularidades, y al tiempo nos permiten visualizar tanto los problemas como las potencialidades de la modalidad de educación a distancia, y permitiendo visualizar como ella continuará creciendo, virtualizándose, internacionalizándose y también regulándose y diferenciándose. Y sin duda, también buscando superan las resistencias y los viejos paradigmas que han sido los elementos más importantes que han limitado que la educación superior pueda alcanzar niveles superiores. Cuando más se pudiera hacer para permitir el mayor acceso a la educación superior en América Latina sin la existencia de los múltiples bloqueos burocráticos e ideologismos presencialistas es algo que también nos preguntan los estupendos estudios que se presentan en este libro.


Eco. Claudio Rama (Dr. ED; Dr. DER; Post. Dr.)

Director del Centro de Estudios de Educación Superior y Sociedad del Conocimiento - Universidad de la Empresa (UDE)

Consejero Red de Universidades ILUMNO

Director Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe (Virtual Educa)

Investigador SNI – ANII - Nivel II (Uruguay)



Universidade  
Virtual x Educação  
Semipresencial: os  
caminhos cruzados  
da Educação a  
Distância  
**no Brasil**

Patrícia Lupion Torres, João Vianney

**Patrícia Lupion Torres.** Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1981), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1994) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR e professora titular da Pontifícia Universidade do Paraná. E-mail: patorres@terra.com.br.

**João Vianney.** Doutor em Ciências Humanas, Mestre em Sociologia Política, e Psicólogo. Foi coordenador do Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (1995 - 2000); Ex-diretor do campus Unisul Virtual, da Universidade do Sul de Santa Catarina (2001 - 2010). Consultor Associado à Hoper Educação (2011 e atual), e Editor do Blog do Enem (2012 e atual). E-mail: joao.vianney@yahoo.com.br



## Introdução

O Brasil encontrou na Educação a Distância o principal vetor de expansão do Ensino Superior nas duas primeiras décadas dos anos 2000. A modalidade passou de 1.682 mil alunos no ano de 2000, quando representava 0,05 % da matrícula total, e alcançou 1,34 milhões de estudantes em 2014, ocupando quase 20 % de todas as matrículas dos cursos de graduação.

Os quatro ciclos de crescimento dentro deste período estiveram alinhados com carências e demandas muito bem demarcadas:

1. Entre 2000 e 2005 o crescimento da EAD ocorreu pela oferta de cursos de licenciatura para formação de professores leigos que atuavam em escolas no interior do país;
2. No período de 2006 a 2009 a expansão deu-se pela oferta de cursos clássicos da formação profissional, como Administração e Ciências Contábeis, e atendendo demanda tanto nas menores cidades quanto já nos grandes centros;
3. Os anos de 2010 a 2012 foram marcados pela intensificação da oferta de carreiras com duração de dois anos, e com foco em habilidades específicas do mercado de trabalho na indústria e na cadeia de serviços, tais como Logística, Marketing, Gestão de Recursos Humanos, e Gestão de Pequenas e Médias Empresas;
4. E, a partir de 2013 e 2014, passaram a fazer parte permanente do catálogo de cursos de graduação da Educação a Distância a oferta de cursos de engenharia e de profissões da área da saúde.

Todos estes ciclos de expansão estiveram relacionados às carências estruturais de um país em desenvolvimento com as seguintes características:

- a. Dimensões continentais (oito milhões de quilômetros quadrados);
- b. Uma grande população de 200 milhões de habitantes dispersa em 5.600 municípios;
- c. Baixa cobertura de Ensino Superior, com apenas 16 % de jovens entre 17 e 24 nos matriculados nas universidades, sendo este um dos piores indicadores na América Latina;
- d. Baixa capacidade de compra e de pagamento da população, o que até então impedia o acesso ao ensino superior privado, sendo que este responde por 75 % da matrícula total no país.

A chegada da educação a distância na virada dos anos de 1990 e início dos anos 2000 revolucionou as condições de ingresso no ensino superior porque propiciou a rápida interiorização das possibilidades de acesso às universidades, e com um valor de mensalidade no ensino privado que era até 70 % mais baixo que o das mensalidades no ensino presencial equivalente.

O Brasil, ainda que com uma entrada tardia na educação a distância se comparado aos demais países do continente americano, desenvolveu modelagens originais e até mesmo inovadoras ao seu tempo.

Entre 1995 e 2000 estabeleceu-se nas universidades federais no Sul do país o desenvolvimento de modelos de educação virtual, com oferta de cursos online, ainda nos primórdios da difusão da internet e dos meios de comunicação digital.

Mas, as características de baixa cobertura em tecnologias digitais levaram o mercado a desenvolver modelos 'semipresenciais' de educação a distância, com a criação de unidades físicas de apoio aos alunos tanto nas pequenas e médias quanto nas grandes cidades. Estes centros regionais de apoio foram denominados de Polos de Apoio Presencial, e se revelaram como preferenciais para alunos com menor repertório educacional e menor condição de acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A entrada em oferta no Brasil de carreiras com maior demanda de atividades para aquisição de habilidades tais como nas engenharias e nas áreas da saúde não encontrou no país o desenvolvimento de sistemas de aprendizagem online com objetos de aprendizagem virtual, por simulação e manipulação de variáveis em sistemas informatizados.

A expansão dos cursos de engenharia e de saúde está ocorrendo preferencialmente em modelo de semipresencialidade, com a ida semanal ou quinzenal dos alunos a unidades equipadas com laboratórios convencionais para a realização de práticas.

Assim têm-se os modelos de aprendizagem online são prevalentes nas outras áreas de formação, enquanto os modelos de educação a distância 'semipresenciais' se consolidam para as áreas das engenharias e cursos da saúde.

## O crescimento da Educação a Distância no Ensino Superior

Na década de 1990 têm-se o início da experiência brasileira no ensino superior a distância a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece a EAD como uma forma válida e equivalente para todos os níveis da educação.

Embora a LDB tenha sido publicada em 1996, existem registros anteriores de educação a distância em universidades brasileiras. Vale destacar as experiências da Universidade de Brasília - UnB na década de 1970 com a oferta de cursos de extensão a distância, e a experiência da Universidade Federal de Lavras - UFLA na década de 1980.

Uma década depois se têm o registro dos primeiros marcos referenciais do ensino superior a distância: a Universidade Federal do Mato Grosso e a Universidade Federal de Santa Catarina que no ano de 1995 deram início a criação de cursos a distância e a pesquisas aplicadas para o uso de tecnologias. O pioneirismo destas duas instituições deflagrou um movimento de irradiação que alcançou num primeiro momento grupos de pesquisa em universidades públicas para em seguida levar as instituições privadas a investirem no segmento da educação a distância.

Uma cronologia simplificada dos marcos da educação a distância no Brasil pode ser visualizada no infográfico a seguir, que contempla não apenas o ensino superior, mas, também, o início do ensino por correspondência, com a oferta de cur-

tos livres no começo do século XX, e as datas mais significativas para o uso do rádio, da televisão, de transmissões via satélite e das tecnologias recentes de comunicação digital.

**Figura 1**  
**Marcos da EAD no Brasi**



Em 2002 pesquisa financiada pela UNESCO<sup>1</sup> para levantar o crescimento da educação a distância no ensino superior brasileiro, apontava

84.700 matrículas em cursos de graduação e de pós-graduação a distância.

Seis anos depois deste estudo pioneiro financiado pela UNESCO, o Censo do Ensino Superior de 2008, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação bra-

1. O estudo A Universidade Virtual no Brasil foi desenvolvido por solicitação do IESALC - Instituto da UNESCO para o Estudo do Ensino Superior na América Latina e Caribe. Foi publicado em 2003 pelo IESALC e pela editora da Universidade do Sul de Santa Catarina.

sileiro, registrava 727.961 alunos matriculados apenas em cursos de graduação a distância. Este número significava uma participação de 12,5 % da EAD sobre o total das matrículas de alunos em cursos de graduação no País<sup>2</sup>. Em 2013 os números eram ainda mais impressionantes, têm-se 1.153.572 alunos matriculados em cursos a distância. Um crescimento exponencial, como demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 1**

**Evolução de matrículas presencial e em cursos de graduação a distância em IES públicas e privadas**

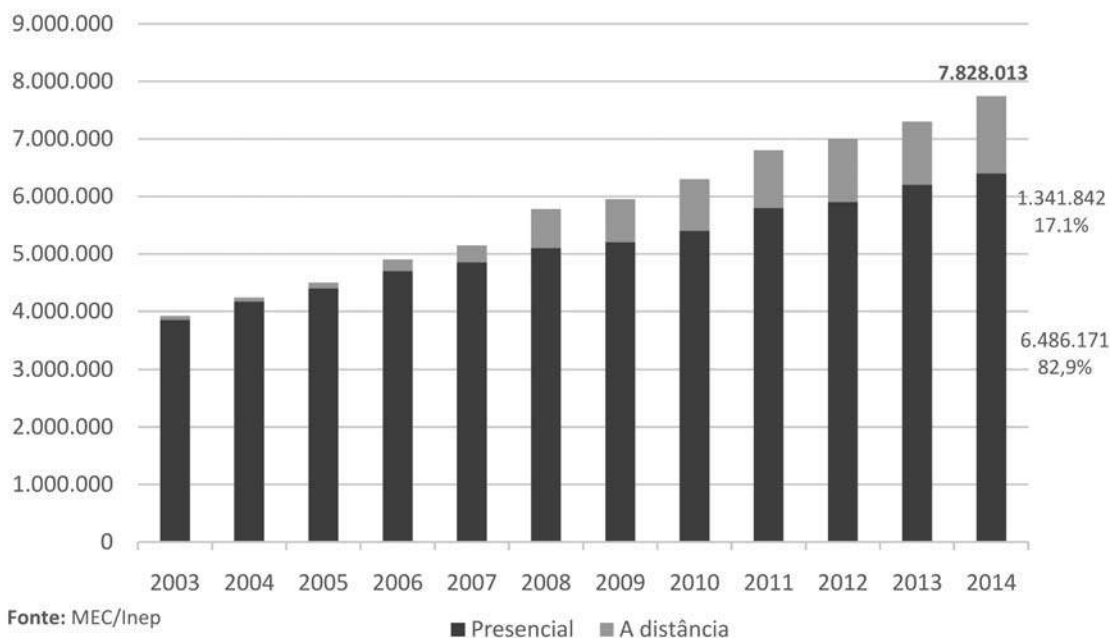
Ano	Aluno EAD	% de crescimento	Aluno presencial	% de crescimento
2003	49.911	22,60 %	3.887.022	4,36 %
2004	59.611	19,43 %	4.163.733	4,09 %
2005	114.642	92,32 %	4.453.156	0,71 %
2006	207.206	80,74 %	4.676.646	6,51 %
2007	369.766	78,45 %	4.880.381	4,36 %
2008	727.961	96,87 %	5.080.056	4,09 %
2009	838.125	15,13 %	5.115.896	0,71 %
2010	930.179	10,98 %	5.449.120	6,51 %
2011	992.927	6,75 %	5.746.762	5,46 %
2012	1.113.850	12,18 %	5.923.838	3,08 %
2013	1.153.572	3,57 %	6.152.405	3,86 %
2014	1.341.842	16,3 %	6.486.171	5,4 %

O aumento do número de instituições que obtiveram do Ministério da Educação o credenciamento para a oferta de cursos superiores a distância também foi fator determinante do crescimento de matrículas em EAD no ensino universitário, principalmente no período de 2003 a 2006. No período de 1998 a 2003 apenas 20 instituições estavam a credenciadas. Já no período de 2004 a 2007, houve um crescimento de 54,8 % no número de credenciamentos de instituições pelo MEC. Em 2007, 257 instituições estavam credenciadas. O crescimento no número de matrículas neste período corresponde ao aumento do número de universidades, centros universitários e faculdades habilitadas a atuar por EAD, principalmente a partir de 2004.

O Censo do Ensino Superior de 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, registrava 7.828.013 alunos matriculados no ensino superior sendo 6.486.171 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e 1.341.842 alunos matriculados em cursos de graduação a distância. Este número significava uma participação de 17,1 % da EAD sobre o total das matrículas de alunos em cursos de graduação. Um crescimento exponencial, como demonstra o gráfico a seguir:

2. Dados retirados de pesquisa apresentada pelo professor Dilvo-Ristoff, no ano de 2007.



**Gráfico 1****Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil no período de 2003-2014**

Os percentuais apresentados pelo MEC/INEP para os ingressantes nas duas modalidades demonstram um crescimento progressivo da EAD em relação à massa total de novos alunos no Ensino Superior, conforme constata-se no gráfico 2. O indicador chega a 24,4 % em 2015.

Porém, se considerarmos apenas os cursos de graduação que estão em oferta simultânea nas duas modalidades, a participação da EAD na massa total de alunos ingressantes desses números aumentam consideravelmente. Este fenômeno ocorre porque na EAD não há alunos nos cursos

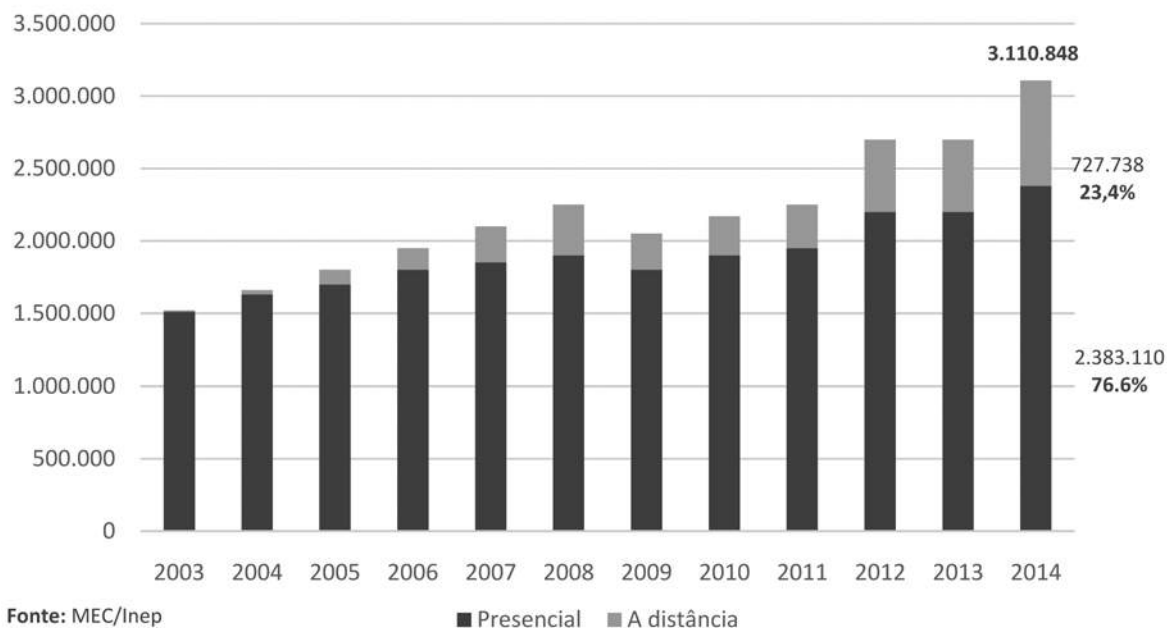
de Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia e outras carreiras.

Sem estes cursos no somatório de alunos do ensino presencial, a comparação muda radicalmente, mostrando a real penetração da Educação a Distância.

A participação de 17,1 % da EAD sobre o total das matrículas de alunos e de 23 % dos ingressantes em cursos de graduação indicam que existe um 'viés de alta' no crescimento da EAD em direção a 20 % das matrículas.

**Gráfico 2**

**Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino no Brasil no período de 2003-2014**

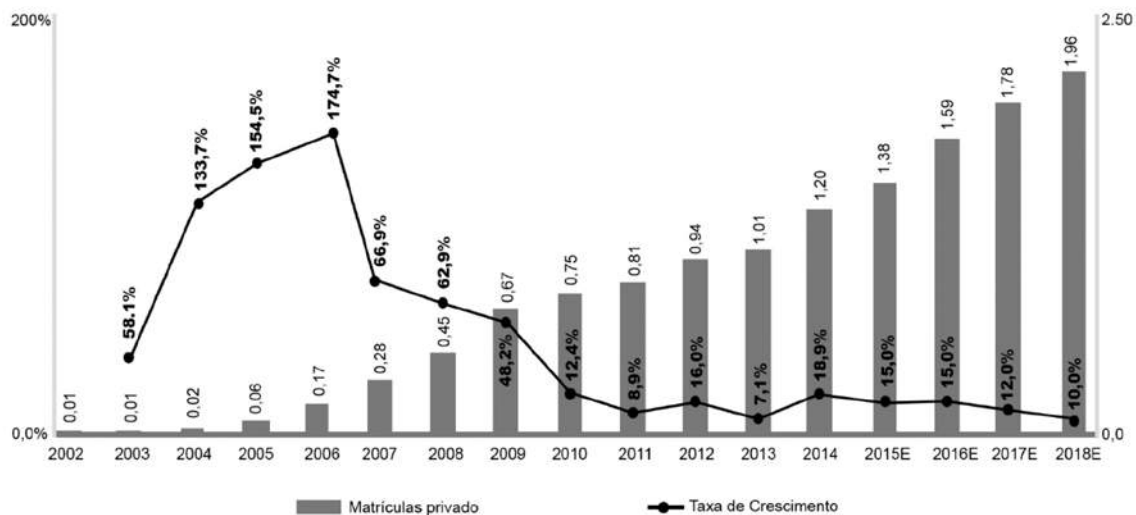


No gráfico 3 observa-se claramente a curva ascendente de crescimento da EAD nas IES privadas no período 2003 a 2006. Este crescimento cai em 2007 em decorrência de nova legislação e de mudanças na forma de credenciamento junto ao MEC. Em relação aos números referentes

às matrículas de graduação a distância, em Instituições de Ensino Superior privadas os dados do INEP mostram crescimento desde 2002 até 2014, com estimativas positivas de evolução até 2018.

### Gráfico 3

#### Taxa de Crescimento no Ensino Superior Privado da EAD de 2003 a 2014 e projeção até 2018



### Tabela 2

#### Número de ingressantes na EAD e no presencial nos mesmos cursos

Quando se compara a mesma base de cursos têm-se um significativo crescimento *marketshare* da EAD. No ano de 2013, por exemplo, a participação da EAD nos alunos ingressantes foi de 27,5 % das matrículas totais considerados apenas os cursos de graduação ofertados também no Ensino Presencial.

A taxa aumenta rapidamente em 2014 para 34,7 %, mostrando um cenário de fortalecimento da modalidade da Educação a Distância perante os novos alunos de graduação no país, conforme se verifica na tabela 2.

Ingressantes EAD x Presencial - nos mesmos Cursos			
Modalidade	2013	2014	2013/2014
EAD	471.785	685.603	45,3 %
Presencial	1.243.851	1.288.255	3,6 %
Total no Brasil	1.715.636	1.973.858	15,1 %
MktShare de EAD	17,5 %	34,7 %	

Observa-se na tabela 3 que o *marketshare* da EAD cresce ainda mais no ensino privado em relação ao ensino público. A comparação entre os ingressantes de cursos de graduação no ensino privado mostra uma penetração ainda maior para a Educação a Distância. Em 2013 o percentual chegava

a 31,4 %, e em 2014 alcançava a marca de 38 % dos ingressantes nos cursos equivalentes.

**Tabela 3**

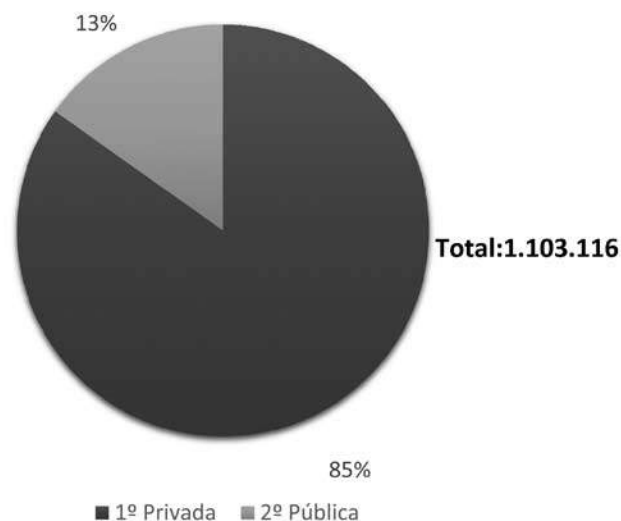
**Número de ingressantes na EAD e no presencial nos mesmos cursos no ensino privado**

Modalidade	2013	2014
EAD (privado)	442.074	643.305
Presencial (privado)	952.172	1.007.815
Total	1.394.246	1.651.220
MktShare de EAD	31,4 %	38 %

O número de egressos no ensino superior na modalidade a distância no período de 2003 a 2014 é de 1.103.116 alunos, conforme verifica-se no gráfico 4.

**Gráfico 4**

**Total de concluintes no ensino superior a distância - Público e Privado no período de 2003 a 2014**



A tabela 4 nos apresenta um crescimento constante e exponencial no número de alunos concluintes do ensino superior na modalidade a distância no período de 2003 a 2014. Este fato decorre do avanço e da sedimentação da modalidade no país.

**Tabela 4**

**Número de concluintes na EAD no ensino público e privado no período de 2003 a 2014 em valores absolutos**

Rede	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Privada			4.491			61.893	113.186	132.363	127.847	141.537	140.420	173.737
Pública		6.746	8.135			8.175	19.083	12.190	23.705	32.965	20.652	16.051
Total			12.626		30.311	70.068	132.269	144.553	151.552	174.322	161.072	189.788

Em vinte e um anos de história, desde 1995 até 2016, a educação a distância no Brasil alcançou sua maioria, cresceu, amadureceu e desenvolveu cursos da primeira geração de EAD até cursos da quinta geração.

## As instituições que lideram a EAD no Brasil

O ensino superior a distância nasce em universidades tradicionais na década de 1990 por iniciativa direta de algumas poucas instituições: Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Minas; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; e Centro Universitário Carioca.

O já citado estudo financiado pela UNESCO, realizado ao final de 2002 consolidava dados de um primeiro ciclo pioneiro no ensino superior a distância. Neste período, de 1994 a 2002, um quadro histórico de maior qualificação docente e de melhores condições de aplicação de tecnologias de informação e comunicação à educação no âmbito das universidades públicas, determinou que este segmento fosse o responsável pela criação e a oferta dos primeiros programas de educação a distância. Os números levantados pelo censo Unesco-Unisul registravam claramente esta po-

sição, com 99 % dos alunos matriculados em cursos gratuitos, oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas com uso da mídia impressa, da videoconferência e da Internet.

Este quadro se modifica quando a partir de 2000 as instituições confessionais, as instituições comunitárias e as instituições privadas iniciam um movimento de contratação e de qualificação de docentes e técnicos para atuação em educação a distância. Têm-se como consequência deste movimento o credenciamento oficial para atuar nesta modalidade e o início de um novo ciclo de oferta de cursos a distância com a cobrança de mensalidades. Assim a fronteira do uso de satélites para TV Digital na educação a distância foi dominada inicialmente pelas instituições do setor privado.

Em 2004 um único estado da federação, o Paraná, dominava as ações de EAD. Três instituições privadas paranaenses ofertavam programas de graduação e de pós-graduação a distância: A Universidade do Oeste do Paraná – UNOPAR; a Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER; e a Tecnologia em Educação Continuada – EDUCON atendendo no final de 2004, mais de 40 mil alunos. Assim, a adoção da tecnologia satélite para a expansão da educação a distância provoca uma aceleração na curva do crescimento da modalidade no país. Em 2014 dez anos depois, o Paraná continuava sendo o estado da federação que as instituições dominavam as ações de EAD no Brasil, seguido dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

**Tabela 5****Maiores instituições de ensino superior na EAD privada - Brasil - 2014**

Pos	NOME IES	ALUNOS	%
1	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	310.855	25,9 %
2	UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP	150.613	12,5 %
3	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	109.385	9,1 %
4	UNIVERSIDADE PAULISTA	107.990	9,0 %
5	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	92.484	7,7 %
6	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	68.766	5,7 %
7	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB	43.410	3,6 %
8	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICESUMAR	39.038	3,2 %
9	UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	32.688	2,7 %
10	UNIVERSIDADE DE UBERABA	19.352	1,6 %
11	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	18.263	1,5 %
12	UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	16.882	1,4 %
13	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	13.870	1,2 %
14	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	12.674	1,1 %
15	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	12.588	1,0 %
16	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	12.244	1,0 %
17	FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS	11.941	1,0 %
18	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	10.73	0,9 %
19	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	9.595	0,8 %
20	UNIVERSIDADE DE FRANCA	9.516	0,8 %

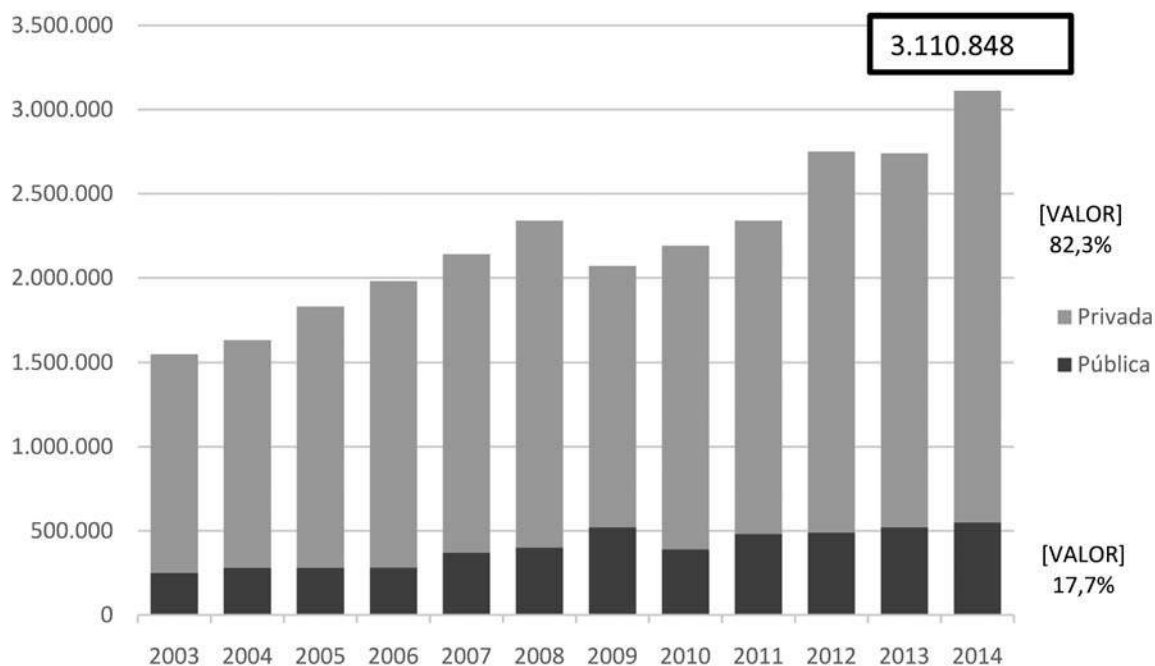
Destaca-se que as 20 maiores instituições na EAD no ensino privado possuem entre 10.000 a 350.000 alunos de graduação e estão localiza-

das nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

**Figura 2**  
**As 20 maiores na EAD no Ensino Privado**



Desde 2003 o crescimento da EAD nas instituições privadas permanece superior ao crescimento da EAD em instituições públicas, conforme observa-se no gráfico a seguir:

**Gráfico 5****Comparação entre EAD em IES públicas e privadas**

Os dados do Censo do Ensino Superior de 2014 revelam que a distribuição do número de matrículas em cursos de graduação a distância era de 89,6 em instituições privadas e apenas 10,4 em instituições públicas. Em relação a organização acadêmica as universidades foram responsáveis por 71,7 % desta oferta, enquanto os centros universitários responderam por 24,6 %, as faculdades por 3,1 % e os CEFET e IFET por 0,6 % das matrículas de graduação.

Destaca-se que a partir da mudança de legislação em 2007 que obrigava as instituições a trabalharem em um modelo de polos, observa-se que o crescimento das instituições e do número de alunos encontra-se associada a importância de uma boa rede de polos bem distribuídas territorialmente, conforme observa-se na tabela 6.



**Tabela 6****Número de polos, matrículas e média de alunos por polo nas 20 maiores instituições de ensino superior na EAD privada - Brasil - 2014**

Pos	NOME IES	Nº de Polos	Matrículas 2013	Média de Alunos por polo
1	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	395	254.893	645
2	UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP	203	107.909	532
3	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	397	98.727	249
4	UNIVERSIDADE PAULISTA	481	87.803	183
5	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	48	81.717	1.702
6	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	30	45.732	1.524
7	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB	108	35.750	331
8	CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNICESUMAR	53	32.377	592
9	UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	34	26.905	791
10	UNIVERSIDADE DE UBERABA	53	19.877	375
11	UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	48	19.023	396
12	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	34	17.126	504
13	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	218	16.763	77
14	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	29	13.248	457
15	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	127	12.332	97
16	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	35	10.529	301
17	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	5	10.378	2.076
18	FACULDADE DE TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS	177	10.122	57
19	UNIVERSIDADE TIRADENTES	24	9.469	395
20	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	36	9.236	257
Total 20 maiores IES por pólo		2.535	918.916	362
Total Brasil Privada		3.085	999.019	324

Quanto aos números referentes à distribuição do número de matrículas em cursos de graduação a distância em relação ao tipo de curso, em 2014, têm-se: 31 % dos alunos matriculados em bacharelados, 28,7 % em cursos tecnológicos,

e 40,3 % nas licenciaturas. Assim, no somatório geral do número de alunos matriculados, a preponderância, tal como no cenário de 2002, ainda é para o setor de cursos ligados à formação em licenciaturas.

Na tabela 7 observa-se que na especialização *latu sensu* entre os dez cursos mais ofertados na modalidade a distância seis são na área de gestão e marketing, um em psicopedagogia, um na área pedagógica e um na área de controladoria.

**Tabela 7**

**Cursos de Pós-Graduação Mais Ofertados na modalidade a distância via WEB - 2014**

Item	Cursos Ofertados - EAD	Frequência	%
1	Marketing	139	2,1 %
2	Gestão de Projetos	118	2,0 %
3	Gestão Estratégica / Negócios	118	2,0 %
4	Psicopedagogia	105	1,8 %
5	Gestão de Pessoas	97	1,3 %
6	Docência no Ensino Superior	74	1,2 %
7	Controladoria	65	1,2 %
8	Tecnologia da Informação	48	1,2 %
9	Gestão Pública	45	1,2 %
10	Gestão Empresarial	42	0,9 %
	Total 10 maiores Cursos Ofertados	851	14,9 %
	Total Cursos Brasil	2.953	100,0 %

**Perfil do aluno do ensino superior a distância no Brasil**

No final da década de 1990 os primeiros pesquisadores da EAD no ensino superior no Brasil prospectavam que o aluno “ideal” para a EAD deveria ser proativo, autônomo, disciplinado, determinado, dedicado, motivado, colaborativo e ter domínio das tecnologias de informação e comunicação. Mas, na prática, o aluno “real” da EAD nos anos de 1995 a 2005 tinha outras características. Predominantemente quem buscou essa modalidade na primeira década da EAD no ensino superior brasileiro foram professoras, na faixa dos 42 a 45 anos em busca de ensino superior em pedagogia ou nas licenciaturas, pensando em sua aposentadoria. Esse aluno da EAD começou demandando:

- Apoio para sua introdução na EAD
- Alfabetização digital para uso das tecnologias de informação e comunicação
- Apoio para criar rotinas de estudo
- Leitura em materiais didáticos impressos
- Tutoria presencial nos polos.

O perfil do aluno do ensino superior na modalidade a distância no período de 2005 a 2016 se modifica em relação a década anterior, conforme observa-se na figura 3.

**Figura 3**

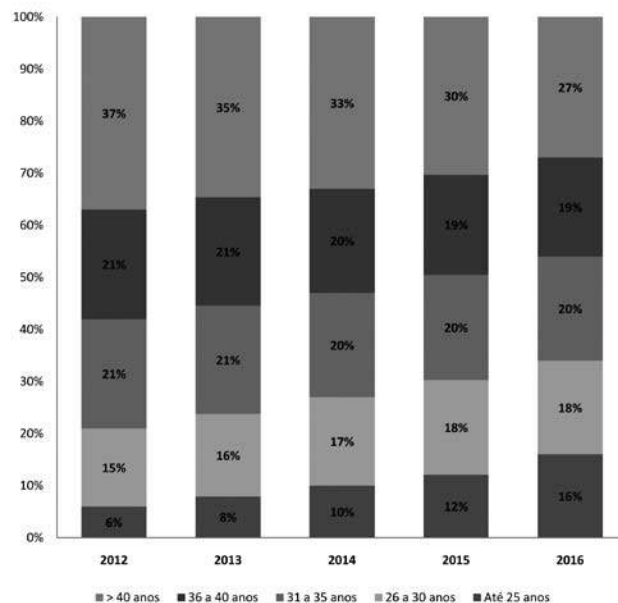
**Faixa etária do aluno de EAD no ensino superior brasileiro**



Surgem novos cursos e como consequência têm-se alunos com perfis diferenciados neste período. Cresce o número de bacharelados (2005) e de tecnólogos (2010) que passam a dividir o alunado dessa modalidade com as licenciaturas. Paralelamente ocorre um crescimento da cobertura e da qualidade do acesso à internet no país e alunos mais jovens passam a procurar a EAD por encontrarem na modalidade um diferencial que permite flexibilidade e faz com que se sintam mais confortáveis para estudar e aprender. Desta forma observa-se nos últimos cinco anos o decréscimo da faixa etária dos alunos do ensino superior a distância, conforme constata-se no gráfico 6.

**Gráfico 6**

**Queda na média de idade dos alunos a distância**



Esses alunos mais jovens trazem novas demandas para os cursos a distância as instituições de ensino superior, tais quais:

- Ambiente de Aprendizagem Responsivo;
- Interface de estudo própria para smartphones;
- Cobrança de respostas online da tutoria;
- Alterna leitura em modo online com leitura de impresso de materiais didáticos mais extensos;
- Uso intensivo de vídeos de curta duração;
- Cria redes paralelas à instituição: What's Learning.

Destaca-se que também o perfil socioeconômico do aluno do ensino superior a distância se modifica nos últimos anos em relação ao presencial.

**Tabela 8**  
**Perfil socioeconômico: Alunos EAD X**  
**Alunos presenciais**

Critério	Presen- cial	EAD
Média de idade		
Alunos com 2 ou mais filhos		
Cor da pele branca		
Renda familiar até 3 salários mínimos		
Renda familiar acima de 10 salários mínimos		
Trabalha mais para ajudar a sustentar a família		
É a principal renda da família		
Pai com Ensino Médio ou Superior		
Mãe com Ensino Médio ou Superior		

**Fonte:** Cadernos Socioeconômicos do Enade – 2007 – 2010. Censo 2012

Na tabela 8 observa-se que o aluno da modalidade a distância em relação ao aluno da modalidade presencial é preponderantemente casado, tem filhos, possui uma renda familiar mais baixa, contribui mais para o sustento da família, e tem pais com menor escolaridade. Constata-se ainda que a média de idade do estudante de cursos a distância é de 33 anos e dos cursos presenciais é de 26 anos.

### Breves considerações finais

Os desafios para a educação superior a distância no Brasil não estão apenas nos indicadores de crescimento, que se revelam positivos desde a origem da modalidade, mas apontam para qualidade da aprendizagem oferecida, a consistência no perfil profissional e humanístico dos egressos, a

quebra de preconceitos, e a pesquisa acadêmica para aperfeiçoamento da aprendizagem online.

A modalidade a distância enfrentou e ainda enfrenta preconceitos no seio da sociedade brasileira, que no senso comum enxerga a formação a distância como 'de segunda linha'. Conselhos Corporativos de profissões como Assistentes Sociais, Advogados, e de Enfermeiros manifestam-se de maneira recorrente quanto à modalidade, tentando mesmo impedir a oferta de cursos nestas áreas. No entanto, a legislação e as decisões do Poder Judiciário têm sido em sua maior parte favoráveis à educação a distância.

Por outro lado, nos exames anuais que o Ministério da Educação aplica aos alunos que estão concluindo as suas carreiras os resultados alcançados pelos estudantes da EAD têm sido melhores ou pelo menos equivalentes aos dos colegas que se formam na educação presencial.

Da mesma forma os indicadores de aprovação dos egressos da EAD em concursos públicos apontam para um melhor desempenho destes profissionais em detrimento da formação tradicional.


O crescimento estatístico da modalidade, porém, revela que, apesar do preconceito, que há sim uma boa aceitação pela sociedade brasileira dos cursos de graduação a distância, uma vez que é crescente a participação da EAD no percentual de alunos ingressantes no Ensino Superior.

A próxima fronteira nos desafios para a modalidade é o desenvolvimento de metodologias e de uso de tecnologias para o aperfeiçoamento da aprendizagem online, principalmente com o uso de dispositivos móveis e em direção aos alunos mais jovens.

## Referências

- TORRES, Patrícia L. **Laboratório OnLine de Aprendizagem**. Uma Proposta Crítica de Aprendizagem Colaborativa para a Educação. Florianópolis, 2002. (Tese de doutorado - PPGEP da UFSC). Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 08 de jun. 2010.
- TORRES, P. L.. Universidade Virtual: da experiência global ao MATICE da PUCPR. In: Romanowski, J. P.; Martins, P.L.O.; Junqueira, S. R. A.. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. 1ed.Curitiba: Editora Champagnat, 2004, v. 2, p. 289-301.
- TORRES, P. L.; VIANNEY, João. A evolução da EAD em 2003 e 2004 no Brasil. In: Patrícia Lupion Torres; João Vianney. (Org.). **A Educação Superior Virtual na América Latina e no Caribe**. Curitiba: Editora Champagnat, 2005, v. 1, p. 529-531.
- VIANNEY, João; TORRES, P. L.. Marcos reglamentarios de la educación a distancia en la enseñanza superior brasileña. In: MENA, Marta; RAMA, Claudio; FACUNDO, Ángel. (Org.). **El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe**. 1ed.Colômbia: UNAD, 2008, v. 1, p. 109-152.
- VIANNEY, João; TORRES, P. L.. La educación a distancia en Brasil. In: Claudio Rama; José Pardo. (Org.). **La educación superior a distancia: miradas diversas desde iberoamérica**. 1ed.Madri: Zorita Nuevo Centro de Edición SL, 2010, v. 1, p. 15-44.
- TORRES, P. L.; VIANNEY, João; ROESTLER, Jucimara. Educación superior a distancia en Brasil. In: Patricia Lupion Torres; Claudio Rama. (Org.). **La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe: realidades y tendencias**. 1ed.Palhoça: Editora Unisul, 2010, v. 1, p. 37-60.
- TORRES, P. L.; Rama, Claudio. Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. In: Patrícia Lupion Torres; Claudio Rama. (Org.). **La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe: realidades y tendencias**. 1ed.Palhoça: Editora da Unisul, 2010, v. 1, p. 9-16.
- TORRES, P. L.; VIANNEY, João. Um olhar sobre os números da educação a distância no ensino superior brasileiro. In: Romilda Teodora Ens; Marilda Aparecida Behrens. (Org.). **Políticas de Formação do Professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011, v. 1, p. 229-257.
- TORRES, P. L.; VIANNEY, João. La calidad de la educación a distancia y sus mecanismos de aseguramiento en Brasil. In: Claudio Rama, Julio Dominguez Granda. (Org.). **El aseguramiento de la calidad de la educación virtual**. 1ed. Peru: Grafica Real, 2011, v. 1, p. 119-143.
- TORRES, P. L.; SIQUEIRA, L. M. M.. Recursos Educativos Abiertos en la Enseñanza Superior. In: Fidel Ramírez Prado; Claudio Rama. (Org.). **Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia: Nuevos escenarios, experiencias y tendencias**. 1ed.Lima: Talleres Gráficos de la Universidad Alas Peruanas., 2014, v. 1, p. 1-193.
- VIANNEY, João. Laboratório de ensino a distância: um ambiente para trocas de aprendizagem. In: MAIA, Carmen (Org.). **EAD.BR: Educação à distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.
- VIANNEY, João. A experiência inovadora do laboratório de ensino à distância da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ESTEVES, A. P.; OLIVEIRA, G. D. (Org.). **Educação à distância: experiências universitárias**. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Tecnologia Educacional, 2001.
- VIANNEY, João. Universidade Virtual: a virtualização dos serviços acadêmicos no ensino presencial e a criação de um novo conceito para o ensino superior a distância. In: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena (Org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES, 2001.
- VIANNEY, João; SILVA, Elizabeth; TORRES, Patrícia. **A Universidade Virtual do Brasil**. Caracas: UNESCO/Unisul, 2003.





Antecedentes,  
estado actual y  
prospectiva de la  
educación superior  
virtual y a distancia  
**en Colombia**

Néstor Arboleda Toro

**Néstor Arboleda Toro.** Comunicador social de la Universidad Javeriana, Bogotá, en la que también estudió filosofía. Tiene estudios de posgrado en Tecnología Educativa e Innovaciones Pedagógicas del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA en México y de la Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Fundación Universitaria Católica del Norte de Antioquia. Doctor en Calidad Educativa de la Universidad de México. Es director de INTERCONED: Formación Online y Consultoría Pedagógica. Es escritor, investigador y consultor en educación superior a distancia y virtual.





## Introducción

Abordar la historia de la educación a distancia desde un enfoque sociológico permite interpretar de la mejor manera posible la intención y el impacto socioeconómico de las estrategias pedagógicas que la originan en diferentes épocas y lugares. Dichas acciones comparten rasgos comunes que les dan una similitud en su identidad pero también características particulares que las hacen diferentes. Estos aspectos del contexto general serán presentados en la primera parte del capítulo referido al panorama histórico colombiano que abarca también un análisis del estado actual con referencia al fomento, marco conceptual, normativo y de calidad, así como a las tendencias de su desarrollo futuro.

Este enfoque se sustenta en la alianza permanente entre las tecnologías de la comunicación y la acción educativa que al coincidir de manera convergente buscan hacer más viable, cercano y efectivo el aprendizaje como espacio común que en este caso resulta estratégico para entender el funcionamiento de las sociedades y de sus procesos formativos.

## Educación a distancia: opción no sustitutiva de la educación presencial

Es posible reconocer la relación de afinidad existente en los procesos de implementación de la educación a distancia en diferentes países del

mundo, en la medida en que éstos aparecen como estrategias para responder a necesidades educativas que demandan las personas que no pueden acceder al sistema educativo presencial por distintas razones. En este sentido la oferta académica no presencial responde a una alternativa supletoria -no sustitutiva- cuando no existen instancias de educación presencial o cuando las existentes no corresponden con las necesidades y condiciones de quienes las requieren.

En esta perspectiva es importante tener presente que la educación como máximo sistema de socialización y superación humana no se reduce única y exclusivamente al servicio que prestan los planteles de educación formal en sus diversos niveles ni a las acciones de capacitación y actualización que adelantan las organizaciones para las personas que en ellas laboran. La educación abarca de manera más comprensiva e integral, una serie de circuitos interconectados de aprendizaje que se dan en los contextos de la vida familiar y laboral, de los círculos de amistad, de los medios de comunicación, de las manifestaciones cívicas y comunitarias.

Justamente es el aprendizaje y no la enseñanza, la razón de ser de la educación y este proceso vital del desarrollo humano en sus dimensiones cognitiva, afectiva, ética y praxeológica, siempre se ha dado, aún antes de que en la sociedad apareciera la institución educativa tal como hoy la conocemos en el contexto del sistema convencional escolarizado.

Percibir la educación como un todo a través de sus diversas instancias, niveles, metodologías y modalidades, abordando al propio tiempo un enfoque integral del aprendizaje, nos permite no solo analizar las diversas opciones, estilos y for-

mas de organización sino también la peculiaridad de las estrategias específicas que requieren los diferentes escenarios académicos.

Al tiempo que la educación abierta y la educación permanente han estimulado el surgimiento de cambios innovadores para dar respuesta a necesidades no satisfechas del sistema educativo como el nivel preescolar, educación de adultos, doble jornada escolar, educación nocturna, entre muchísimas otras, han surgido nuevas fórmulas pedagógicas, bajo la denominación genérica de educación desescolarizada para hacer frente a la demanda no satisfecha por el sistema convencional escolarizado: escuelas, colegios, institutos, universidades..

Entre esas opciones desescolarizadas está la educación a distancia, reconocida en el ámbito internacional desde mediados del siglo pasado como una alternativa legítima para configurar un modelo académico y administrativo que permita adelantar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera predominantemente no presencial, en cualquier nivel, ampliando la cobertura del servicio educativo preservando la calidad (ICFES, 1974).

Esta modalidad educativa representa una novedosa ruptura de fronteras ya que no circunscribe la posibilidad del aprendizaje al recinto físico de un aula y plantea opciones muy flexibles de manejo del tiempo por parte del sujeto que aprende. Además de la apertura espacio-temporal, es bien interesante la apertura social que hace posible al permitir que una institución educativa atienda estudiantes que aun cuando se hallen dispersos geográficamente y lejos de sus docentes, satisfacen así necesidades educativas de diversa índole, según el caso: formación, capacitación y actualización.

## Cinco pasos en la génesis de la educación a distancia en Colombia

Cinco grandes acontecimientos de la historia educativa de Colombia, marcan el origen y desarrollo de la educación a distancia en el país que es considerado uno de los pioneros a nivel mundial de esta modalidad desescolarizada. Estos acontecimientos son considerados como pasos que cumplen la función de fases progresivas y ascendentes en la génesis del proceso que a su vez se adecúan a la evolución misma de los medios de comunicación y a las soluciones tecnológicas que éstos ofrecen en cada tiempo y lugar para la mediación pedagógica requerida en la acción educativa.

En estos cinco pasos está implícito el concepto de generaciones de la educación a distancia que varios autores han propuesto, como quiera que parten de los cursos por correspondencia como el origen embrionario de la educación no presencial para llegar a los avances del aprendizaje ubicuo (*U-learning*) de la educación en la web semántica (Taylor, J. 1999).

### Semanario educativo para la formación pedagógica del magisterio

Por la misma época en que se expandía por Europa el auge de los cursos por correspondencia para atender la demanda de nuevos desempeños y formas de preparación de las personas que debían adecuarse a las exigencias laborales de la revolución industrial iniciada en Inglaterra,

apareció en Colombia el primer número de la Revista **La Escuela Normal**, órgano de divulgación científica, orientación metodológica y formación pedagógica para el magisterio. Esta publicación semanal entró en circulación el 7 de enero de 1871, a través de las Oficinas de Administración de Correos de todo el país y en forma ininterrumpida durante siete años, salió todos los sábados y cuando era necesario aparecía también los miércoles con ediciones especiales (La Escuela Normal, 1871).

Unos meses antes del lanzamiento de este semanario educativo, había llegado al país una misión de pedagogos alemanes encargados de asesorar la organización de las Escuelas Normales creadas desde los inicios de la república por el General Francisco de Paula Santander. Estos hechos corresponden a la implementación del Decreto Orgánico de 1870 mediante el cual se creó la primera dependencia oficial para atender los asuntos educativos de la nación, denominada Dirección General de Instrucción Pública adscrita a la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia, nombre oficial del país entre 1863 y 1886.

Por su novedosa presentación e interesante contenido, *La Escuela Normal* pasó a ser la publicación más esperada del sector educativo, cultural y científico del país. Era distribuida en todas las escuelas públicas, en las bibliotecas, en los gremios de artesanos, sociedades científicas, literarias y centros culturales. Dentro de su contenido se destacan artículos y conferencias sobre temas inherentes a la pedagogía, métodos didácticos, tendencias educativas, ideales ciudadanos en torno a la profesión docente y lecciones secuenciales sobre historia, geografía, comercio, economía, ciencias naturales, botánica, fisiología,

física, geometría y cosmografía, entre otros. En cada entrega se publicaban fragmentos de libros de autores influyentes como la famosa obra *El Maestro de Escuela* de George Emerson.

Como dato importante dentro de los antecedentes de la cartera ministerial que rige los destinos de la educación, conviene señalar que la mencionada Dirección General de Instrucción Pública se convirtió en Secretaría de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia, creada por la Ley 10 de 1880. La Ley 7ª, reglamentaria de la Constitución Política de 1886 que cambió el régimen federalista por el de una república unitaria (centralista) a la que le dio el nombre de Colombia, creó el Ministerio de Educación Nacional (Constitución Política de Colombia, 1986).

### **Cine educativo y bibliotecas aldeanas para la educación popular**

La reforma educativa instaurada por la Ley 12 de 1934 autorizó al gobierno del Presidente Alfonso López Pumarejo promotor de “La Revolución en marcha”, para organizar la Campaña de Cultura Aldeana y Rural mediante una estrategia de educación popular orientada a la integración de la población urbana y campesina que buscaba correlacionar la evolución social y económica del país con el impulso de nuevas tendencias educativas.

Lideró la campaña el Ministro de Educación de entonces, el humanista y científico Luis López de Mesa quien influenciado por el espíritu reformador de la época, confiaba en la educación como *instrumento de cambio capaz de transformar la anacrónica estructura social del país y reemplazarla por una más igualitaria, más abierta y con*

*mayores posibilidades de ascenso social* (Jaramillo, J., 1982).

El órgano ejecutivo del plan era la Comisión de Cultura Aldeana que se instaló en cada departamento, integrada por cinco expertos en urbanismo, salud pública, agronomía, pedagogía y sociología respectivamente, encargados de estudiar las posibilidades de desarrollo de cada entidad territorial, en particular sus necesidades educativas. Este equipo interdisciplinario enviado por el gobierno tomaba como centro de operaciones los municipios que tuvieran de quinientos a cinco mil habitantes con un poblado como centro administrativo en el que funcionaba la casa social con salón de reuniones dotada de proyector de cine, radio receptores, biblioteca aldeana, personal especializado y facilidades para formar bandas de música y puesto de salud con botica atendido por un médico oficial.

Es la primera vez, sostiene Galindo Y. (2014) que desde el gobierno nacional se fomenta la utilización del cine como recurso educativo, estrategia pedagógica muy innovadora que ante la escasa producción cinematográfica existente en el país recurrió a las embajadas y consulados para conseguir películas didácticas, produjo algunas con los recursos técnicos con que había dotado a la sección encargada de ello en el Ministerio de Educación y también contrató con la empresa privada la producción de documentales. De esta forma se pudieron efectuar exhibiciones fílmicas significativas a través de la red de centros culturales y educativos que fueron reforzados por los comisionados expertos y maestros especializados que viajaban a adelantar brigadas de formación de formadores en las regiones.

En torno a esta innovación educativa, es oportuno recordar que hacía escasos 40 años había aparecido en Francia el cine mudo con el invento de los hermanos Louis y Auguste Lumière de la máquina con capacidad de filmar y reproducir fotografías en movimiento en 1895. Y también apenas hacía 12 años que había sido inventado el cine sonoro, en 1922 y empezaba a utilizarse con fines educativos en algunas universidades europeas y norteamericanas.

Esta campaña masiva de utilización de medios de comunicación para facilitar el aprendizaje tuvo como eje central un proyecto de educación comunitaria que al tiempo que pretendía alfabetizar la población rural que no asistía a las instituciones educativas, buscaba complementar la labor de los docentes en las escuelas aldeanas y rurales. Al respecto, Díaz, C. (1999) afirma que maestros ambulantes expertos en métodos didácticos e innovaciones pedagógicas, asesoraban al párroco para que enseñara en forma anecdótica y biográfica la historia de la religión; al médico para que instruyera en biología, higiene, alimentación, ejercicios de cultura física y deportes y al alcalde para que fomentara los valores cívicos y el interés por la historia patria.

Sobre el particular, sostienen Molano A. y Vera C. (1984) que entre los logros de la Campaña de Cultura Aldeana y Rural, se destacan los trabajos de indagación científica adelantados sobre el terreno por las respectivas comisiones en todos los departamentos que representan el inicio de la investigación sociológica en el país. Estos estudios condujeron a un diagnóstico integral en los diversos aspectos de la realidad social colombiana que permitió reflejar de manera específica la situación educativa del país en aquel momento de su historia.

## Radio Sutatenza: eje de un sistema multimedial para la educación campesina

En referencia a los antecedentes de la educación a distancia en Colombia, Arboleda, N., (2005) señala que hacia 1947, cuando aún la gente no terminaba de maravillarse del invento de la radiodifusión y apenas empezaban a instalarse en los hogares los primeros receptores de radio, un joven sacerdote recién nombrado párroco de Sutatenza, Boyacá, Colombia, puso en marcha una experiencia de educación fundamental de adultos a través de un rudimentario sistema de radioaficionados de su propiedad. La inducción técnica que le brindaron al instalarle la antena y recibir la frecuencia, lo motivaron para prolongar el alcance de su mensaje evangélico, buscando que éste llegara simultáneamente a un mayor número de sus feligreses. Pero su propósito era no solo difundir lo mismo que predicaba en el púlpito sino establecer una nueva relación de pastoral comunitaria encaminada a solucionar problemas que fueran más allá de lo puramente sacramental y religioso.

Para él era claro que las difíciles condiciones económicas, educativas y religiosas que afectaban esa alejada región, no se podían superar a no ser que se contara con personas mejor preparadas. La educación era entonces la vía para comprometer la voluntad de los propios afectados en un proceso de transformación social que permitiera salir de ese estado de miseria, desnutrición y enfermedades.

La pequeña radiodifusora instalada en la misma casa cural, se llamó al comienzo “Emisora Cultural del Valle de Tensa”. Debido al poco número de aparatos de radio que había en la región, se

diseñó un sistema de recepción organizada en grupos comunitarios motivados para participar como sujetos activos del proceso de superación mediante la educación fundamental integral centrada en cinco componentes: *salud, alfabeto, cálculo aritmético, nociones de economía y trabajo y espiritualidad*. Vendrían después otras áreas complementarias como historia, geografía, participación comunitaria y liderazgo. Pero no se trataba de un plan de estudios que requiriera la aprobación oficial y exigiera una estructura organizada en grados que condujeran a títulos como la escuela de educación formal. Era un tipo de educación para la vida en comunidad cuyos contenidos y logros propuestos, respondían rigurosamente a necesidades reales del individuo y del grupo (Bernal, H., 1999).

Como lo registra el propio autor citado en una de las publicaciones institucionales de esta entidad educativa, ACPO (1970), generalmente los estudiantes eran miembros de la misma familia, de diferentes edades y nivel de preparación, se reunían para aprender en la misma casa campesina. Una persona ya alfabetizada pero sin formación pedagógica que en un principio se denominó “maestro auxiliar”, servía de guía e intermediario entre el profesor locutor y los estudiantes adultos que escuchaban las emisiones radiales. La idea tomó fuerza y se fue extendiendo a otras regiones en la medida en que ya fue reemplazado el pequeño transmisor por uno de mayor potencia y en una frecuencia ya asignada para la emisora denominada Radio Sutatenza que empezó a recibir ayuda de varias agencias nacionales e internacionales dedicadas a promover programas de desarrollo rural.

La organización iniciada por el emprendedor cura párroco y experto en educación no formal Joa-

quín Salcedo, con el tiempo se convertiría en la empresa educativa denominada Acción Cultural Popular que integraba toda una asociación de medios: la Cadena de Radio Sutatenza, el periódico *El Campesino*, el sistema de audio discos en acetato, casetes de audio, cartillas, videos, la biblioteca básica del campesino y el Instituto de Formación de Líderes Campesinos del Valle de Tenza dotado con estudios de televisión educativa. Esta experiencia pionera en la concepción multimedial para el aprendizaje lo fue también en el modelo de escuelas radiofónicas que nacerían después en Bolivia, Ecuador, México, España para extenderse por todo el mundo a través de modelos innovadores de educación popular.

### **Universidad a distancia: pilar de la política educativa colombiana en los años 80**

Las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX son consideradas la época dorada de la educación a distancia, entre otras razones porque en aquel entonces se perfeccionaron los procesos de planeamiento y administración de cursos en esta modalidad cuyos materiales didácticos y procesos de evaluación del rendimiento académico presentaban avances muy notorios. Estos desarrollos favorecieron el surgimiento y consolidación en todo el mundo de las universidades abiertas y a distancia con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior especialmente en regiones apartadas. La primera de ellas fue la *Open University* de Gran Bretaña cuyo modelo académico y administrativo sirvió de referencia para iniciativas similares en distintos continentes como, por ejemplo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, la Universidad Abierta de Dakar en

Senegal, la Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi de India, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

El panorama se tornó aún más interesante cuando en 1982 durante un congreso mundial que tuvo mucha resonancia, el Consejo Internacional de Educación por Correspondencia –ICCE que se había creado en Canadá en 1938 como el más influyente órgano asociativo, decidió cambiar su nombre por el de Consejo Internacional de Educación a Distancia -ICDE cuya sede está en Oslo, Noruega.

### **Contra el escepticismo frente a la efectividad de la educación no presencial**

Tal era el contexto histórico en el que, en 1982 como candidato a la Presidencia de Colombia, Belisario Betancur propuso adoptar oficialmente la educación abierta y a distancia como pilar de la nueva política educativa nacional. Así al ser elegido para el periodo constitucional 1982-1986, esta propuesta fue incorporada como parte central del Plan Nacional de Desarrollo. El tema fue uno de los puntos fundamentales de la campaña electoral. Como lo sostiene el propio exmandatario *por cierto que, mal informado mi principal contrincante en la contienda electoral, el expresidente Alfonso López Michelsen, sostenía equivocadamente el fracaso de la metodología a distancia en el ámbito internacional, lo que constituyó una de sus inadvertencias, ante los argumentos que demostraban todo lo contrario.* (Betancur, B. 2013)

Belisario había viajado a conocer sobre el terreno las experiencias de educación a distancia de España, Francia, Senegal e Inglaterra en donde se

matriculó en la sede central de la *Open University*, en Londres, para aprender sobre la metodología, estrategia de medios y características de los materiales de autoestudio que complementaba con las lecciones de televisión educativa del canal 3 de la BBC.

Tomando como referencia las experiencias internacionales en la forma de organizar e impartir la educación superior a distancia, estableció el Sistema de Educación a Distancia (SED) con un modelo educativo adecuado a las necesidades del país y con unas estrategias que partieron de considerar esta modalidad no como la simple ampliación cuantitativa de la cobertura sino como una oportunidad histórica de modernizar el aparato educativo del país en su flexibilidad, organización, financiación, administración e innovación pedagógica. Bajo estos parámetros y con el concurso de varios expertos nacionales, en 1983 creó la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, UNISUR, hoy denominada Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD para ofrecer educación superior a distancia, carácter unimodal que aún conserva.

Además de la democratización del servicio educativo ampliando geográfica y socialmente las oportunidades de formación, este programa de gobierno buscó disipar el temor al cambio y al escepticismo de algunos sectores frente a la efectividad de los métodos de educación no presencial apoyados en el potencial educativo de los medios de comunicación.

Al aporte de las experiencias internacionales, el sistema de educación abierta y a distancia que coordinaba el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior; ICFES, sumaba también el capital intelectual que al respecto

habían construido varias universidades públicas y privadas diez años atrás, mediante el cultivo, fomento y transferencia en materia de educación superior a distancia. Estas experiencias pioneras de la década de los setenta, fueron apoyadas por personal especializado del mencionado instituto que en coordinación con el Ministerio de Educación gestionó recursos económicos del presupuesto nacional y de organismos de cooperación internacional como el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, la OEA y la Unesco para consolidar los programas a distancia que ya existían y convocar a un mayor número de instituciones de educación superior para el diseño de nuevos programas, producción de material didáctico e infraestructura de las sedes centrales y de los denominados CREAD: Centros Regionales de Educación a Distancia.

### **Formación de docentes, denominador común de las experiencias anteriores**

Según Arboleda, J, (1976) la primera en ofrecer programas de formación profesional a distancia en Colombia, fue la Universidad de Antioquia mediante el Proyecto de Universidad Desescolarizada iniciado en 1973 por la facultad de educación. El proyecto de esta universidad estatal ofrecía el título de licenciatura en educación en las carreras de matemáticas, biología, química y español y literatura permitiendo la profesionalización de docentes de apartados municipios del departamento de Antioquia sin que tuvieran que abandonar su lugar de residencia ni sus actividades habituales.

Los módulos impresos de autoestudio eran complementados con audio y video grabaciones disponibles en los centros regionales en los que también se adelantaban actividades de trabajo

en equipo, asesoría telefónica y encuentros de tutoría presencial los fines de semana.

Un sistema similar de profesionalización docente, en cuanto a su organización, proyección y licenciaturas ofrecidas, inició en el mismo año otra universidad oficial de provincia, la Universidad del Valle en coordinación con la Secretaría Departamental de Educación.

En 1972 había iniciado labores el Programa Universidad Abierta de la Universidad Javeriana que ofrecía cursos de capacitación docente a los profesores de primaria y secundaria, utilizando como eje dinamizador el programa de televisión "Educadores de Hombres Nuevos".

La Universidad de Santo Tomás de Bogotá empezó a diseñar programas a distancia en 1975 a través del Centro de Enseñanza Desescolarizada que orientado por la Facultad de Filosofía y Ciencias Religiosas, ofrecía programas de Licenciatura en educación..

También en 1975 inició labores el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de la Sabana mediante un sistema que combinaba el estudio independiente en el lugar de residencia de los usuarios (enero a mayo y julio a noviembre) en textos didácticos impresos y la asistencia a encuentros presenciales con docentes tutores en las respectivas asignaturas del plan de estudios, aprovechando las vacaciones escolares de mitad y fin de año. Este sistema ofrecía cinco licenciaturas a distancia: Administración y Supervisión Educativa, Bellas Artes, Ciencias Sociales, Lingüística y Literatura y Matemáticas y Física.

En 1980, la Universidad de San Buenaventura de Bogotá, inicia la oferta de programas a distancia de profesionalización con varias Licenciatura y

más adelante con una especialización en la misma modalidad.

Con el apoyo del gobierno nacional durante este periodo, un considerable número de universidades públicas y privadas inició la oferta de programas de formación profesional a distancia, bajo la asesoría, fomento y coordinación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. La estrategia estaba orientada a diversificar la oferta académica que incluía ahora carreras en áreas de las ciencias administrativas, económicas y contables, ingenierías y ciencias sociales.

Entre las instituciones de educación superior que abrieron programas a distancia como respuesta a la convocatoria realizada por el gobierno en este periodo, figuran la Escuela Superior de Administración Pública (Bogotá), Universidad Central (Bogotá), Instituto Tecnológico Pascual Bravo (Medellín), Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid (Medellín), Universidad Surcolombiana (Neiva), Universidad de la Amazonía (Florencia), Universidad del Tolima (Ibagué), Universidad del Quindío (Armenia), Universidad Mariana (Pasto), Universidad de Cartagena (Cartagena), Universidad del Magdalena (Santa Marta), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja), Universidad del Cauca (Popayán), Universidad de Pamplona (Pamplona), Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga), Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta), Universidad de Los Llanos (Villavicencio), Universidad Antonio Nariño (Bogotá), Universidad Católica de Oriente (Rionegro) y Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín).

El movimiento se fortaleció posteriormente con la apertura en Bogotá de programas a distancia



en la Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad EAN, Colegio Mayor de Cundinamarca, Corporación Universitaria Iberoamericana, Universidad del Área Andina, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior y Fundación Universitaria San Martín. En Medellín: Universidad Ceipa, Universidad San Buenaventura, Corporación Universitaria Remington, Fundación Universitaria María Cano, Corporación Universitaria Escolme. En el Eje Cafetero: Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Universidad Autónoma de Manizales y Universidad Tecnológica de Pereira. También en otras entidades territoriales: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad Autónoma de Cali, Corporación Universitaria del Caribe (Sincelejo), (Medellín), Universidad de Córdoba (Montería), Instituto Superior de Educación Rural (Pamplona).

### **Nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital**

En la apertura de un nuevo orden internacional, es precisamente ese “fruto caliente de la guerra fría” como se ha denominado a internet, el marco de referencia de este quinto momento en la génesis e la educación a distancia. En plena transición del siglo XX al siglo XXI, la alianza entre tecnología, conocimiento y educación que por lo regular se observa como una constante a lo largo de la historia, generó un cambio sin precedentes a partir de la aparición de la red informática mundial (Internet) que por primera vez permite al ser humano intercambiar mensajes instantáneos e interactivos mediante el lenguaje binario integrado por dos dígitos: 0 y 1.

A partir de entonces se modificó la manera en que el ser humano se comunica con sus semejantes, lo cual contribuye a que cada día se transformen los estilos de vida y se acelere el proceso de globalización en el que las economías de todos los países del mundo se han vuelto interdependientes. Esa interdependencia también transformó la esencia misma de la economía ya que las materias primas, el dinero acumulado y las plantas físicas dejaron de ser tan determinantes como lo son hoy la información y el conocimiento que se convirtieron en el eje de esa dinámica de cambio en el plano social, económico y cultural: *Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado* (Castells, M., 1999).

La sociedad pasó de la era industrial a la de la Información que a su vez prepara el camino a la sociedad del conocimiento: *La innovación, la creatividad, el cambio dependen mucho más directamente que antes del nivel de conocimientos. Información, educación, investigación científica y técnica, formación profesional, capacidad de programar y regular el cambio en las relaciones sociales de una empresa, las formas de management y organización, entre otros, forman parte de los factores de producción* (Solé, C.1987).

Este nuevo entorno relacional ha provocado transformaciones en todos los campos de la actividad humana que en concepto de Echeverría (1999), van más allá del trabajo en la industria, el comercio, la banca, el periodismo, el entretenimiento, la cirugía y consulta médica, como quiera que trasciende también a la guerra, a la delincuencia, al sexo, al arte y a la cultura.

Aunque se demoraron para ser acogidas en el escenario pedagógico, finalmente las nuevas tecnologías digitales, TIC o tecnologías de la ubicuidad, llegaron para quedarse cumpliendo un papel transformador en el sector educativo.

Los procesos de mediación pedagógica liderados hasta entonces por la educación a distancia de tipo clásico con recursos tecnológicos anteriores, cambiaron sustancialmente de rumbo con la aparición del nuevo paradigma de la educación mediada por las TIC. Es la denominada educación virtual, educación en línea (online) o formación en la web que se imparte mediante el uso de redes telemáticas (Internet, Intranet, extranet) como entorno principal, con aplicaciones diversas:

- *E-learning (Electronical learning)*: Educación virtual 100 % en la web.
- *M-learning (Mobile learning)*: Además de computadores, el acceso a internet es posible a través de dispositivos móviles como *tablets*, celulares de última generación y *phablets* (teléfonos tableta).
- *B-learning (Blended learning)*: Al combinar aprendizaje en línea con encuentros presenciales, esta modalidad mixta es la de mayor flexibilidad y acogida.

Hay exigencias metodológicas relacionadas con tres momentos convergentes de la formación virtual:

- **Estudio individual**: personalización característica de la comunicación en internet.
- **Aprendizaje colaborativo** mediante el trabajo en equipo.

- **Acompañamiento del tutor** o facilitador de la autogestión en el aprendizaje.

Sobresale así el carácter integrador de la educación virtual, considerada como educación a distancia de última generación que no constituye en sí misma una mediación pedagógica exclusiva de ésta ya que puede aplicarse también dentro de la educación presencial. Esta modalidad quiere gran valor pedagógico y tecnológico para propiciar un aprendizaje relevante con calidad, pertinencia e inclusión social al que no solo puedan acceder estudiantes regulares de las ciudades, barrios marginados y regiones apartadas, los que tienen limitaciones laborales, tecnológicas y culturales en zonas urbanas y rurales, sino también personas en situación de discapacidad.

En este sentido, Fernández, E. (2009) considera que el aprendizaje en red admite una nueva denominación más genérica y menos alusiva a lo electrónico: **U-learning** por referencia a la **ubicuidad** de la comunicación, **universalidad** y carácter **unificador** del aprendizaje en la era digital: Educación para todos, en cualquier parte del mundo a cualquier hora del día o de la noche y en todas las áreas del saber, incluidas las asignaturas prácticas.

El nuevo marco de referencia para los desarrollos que se emprendieron en Colombia a partir de la última década del siglo XX en esta modalidad desescolarizada, lo constituyen las universidades norteamericanas que participaron en el descubrimiento de la red de redes, entre ellas la Universidad de California en los Ángeles y el Instituto Tecnológico de Massachusetts, en Cambridge. También ocupan un lugar destacado dentro de este contexto, dos instituciones pioneras de la formación online en el mundo: Universidad de

Athabasca, en Alberta, Canadá (1994) y la Universidad Abierta de Catalunya en Barcelona, España (1995).

En concepto de Arboleda, N. y Jaén, D. (2007), nadie se hubiera imaginado que la telemática como la más reciente ciencia que estudia el uso combinado de la informática y las telecomunicaciones, generador de uno de los mayores cambios sociales en la historia de la humanidad, fuera a encontrar una pronta y audaz aplicación al ámbito educativo en un diminuto y alejado municipio del norte de Antioquia. Ni menos se iba a pensar que en Santa Rosa de Osos fuera a surgir en 1997, la primera institución de educación superior totalmente virtual de Colombia, convirtiéndose a partir de entonces en el epicentro del nuevo paradigma de una educación sin fronteras que atrae la mirada de las autoridades educativas del país y del mundo, así como de expertos nacionales e internacionales en plataformas para el aprendizaje en línea, conectividad e innovaciones pedagógicas.

Se trata de la Fundación Universitaria Católica del Norte, UCN cuyo origen hay que buscarlo de una parte, en el celo pastoral, el amor a la educación y sensibilidad social de sus fundadores Monseñor Jairo Jaramillo Monsalve, cofundador de la Universidad Católica de Oriente, UCO y del Padre Orlando Gómez Jaramillo, fundador de la Universidad Lumen Gentium de Cali; y de otro lado, en la madurez generativa de la UCO que orientó el proceso legal y avaló los primeros pregrados y posgrados semipresenciales, con los cuales inició la Católica del Norte.

Desde un comienzo estaban definidos los programas académicos que la UCN presentaría para su aprobación al Ministerio de Educación Nacional,

en orden a brindar la oportunidad a estudiantes de muy diversos lugares de obtener un título profesional, a la par que realizan sus actividades laborales, en áreas del conocimiento pertinentes para el desarrollo sostenible: Psicología, Ingeniería informática, Comunicación social, Administración de empresas, Administración ambiental, Zootecnia, así como las licenciaturas en Filosofía y Educación Religiosa y Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Estaba ya próxima a graduarse la primera promoción de Psicólogos e Ingenieros informáticos de la UCN y en las salas de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad, adscrita al Ministerio de Educación, se cuestionaba la viabilidad y conveniencia de formar en entornos virtuales ese tipo de profesionales en el país. Cuando el debate estaba más álgido y se ahondaba la división de pareceres entre los consejeros, salió publicada en la primera página del principal diario de circulación nacional, la noticia de que una estudiante de último semestre de psicología de dicho centro educativo había ocupado el primer puesto en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior y que un futuro ingeniero informático, también de la Católica del Norte, figuraba entre los cinco mejores puntajes. Como una constante durante los años posteriores, los resultados de estas pruebas se han mantenido dentro de la media normal, algunas veces con desempeños individuales por encima del promedio nacional. Tal información periodística contribuyó sin duda a aclimatar el debate en torno a la calidad y pertinencia del nuevo paradigma educativo que disminuye la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje.

Los resultados aludidos que están a la vista, son factores que contribuyen a demostrar que un mo-

delo de *e-learning* bien estructurado y administrado, permite imprimir valor agregado a la calidad de la formación en la amplísima diversidad geográfica y social en la se imparte la educación superior virtual.

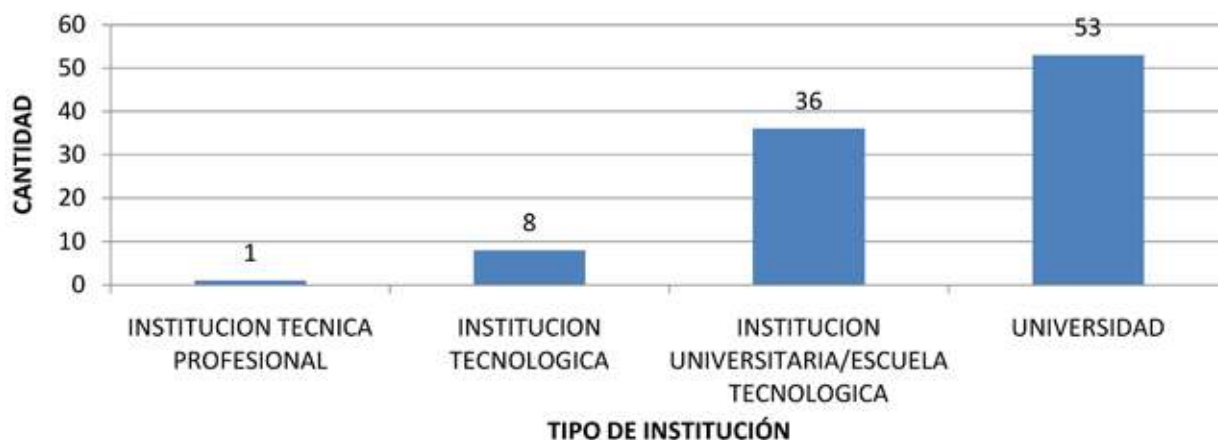
Los graduados representan el impacto y la pertinencia social de la Católica del Norte en las comunidades donde viven y laboran, tanto en todo el territorio nacional como en más de 30 países en los que hace presencia con una expresión que es mucho más que un slogan: educación virtual con sentido humano. Hacen parte de la Institución en la que mediante su formación integral construyen su propio proyecto de vida y de ejercicio profesional al servicio de las tareas del desarrollo en la sociedad global.

## Estado actual de la educación superior virtual y a distancia

Según datos oficiales, en Colombia funcionan actualmente 295 instituciones de educación superior, IES cuyo carácter académico corresponde a 84 universidades, 121 instituciones universitarias, 52 instituciones tecnológicas y 38 instituciones técnicas profesionales. De éstas, 98 tienen oferta de educación a distancia de las cuales 34 son públicas y 63 son privadas. Lo anterior indica que el 33 % de las instituciones de educación superior en Colombia, tiene una demanda activa en esta modalidad. (Viceministerio de Educación Superior, 2016)

**Gráfico 1**

**Cantidad de instituciones con programas a distancia y virtual**



La superioridad numérica que se observa en el gráfico 1 por parte de las universidades e instituciones universitarias en cuanto a la cantidad

de instituciones con programas a distancia y virtual, permite inferir que en este mismo orden está la oferta de programas que corresponde en un

49 % a la formación en universidades, 37 % en instituciones universitarias, 11 % en instituciones tecnológicas y 3 % en instituciones técnicas profesionales.

Conviene señalar al respecto que estos porcentajes tienen una relación directa con las estrategias de permanencia adelantadas por las instituciones para frenar la deserción que es del orden del 37 % en general para esta metodología desescolarizada, teniendo el nivel tecnológico cerca del 30 % frente al 7.8 % de deserción de los estudiantes de maestría, de acuerdo con la consulta en noviembre de 2015 al Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES). Estos datos de continuidad indican que los estudiantes que presentan me-

nos deserción en los programas virtuales, por lo regular son personas mayores a los 25 años, con metas laborales y profesionales definidas que gestionan por su cuenta su propia formación (Tobón, M. 2015).

Según el tipo de metodología que ilustra el gráfico 2 se puede apreciar que aunque predomina la oferta de educación superior a distancia clásica por parte de 39 IES, ya son 33 las que ofrecen formación a distancia y virtual conjuntamente. De este número de IES (72 en total) hay 71 que son bimodales en el sentido de que además de la educación no presencial, tienen sus programas presenciales y hay una que como se dijo antes, fue creada para ofrecer solo programas a distancia y netamente virtuales: la UNAD (unimodal),

**Gráfico 2**



Como un avance significativo, puede también observarse que ya son 26 las IES que ofrecen solo programas virtuales, de las cuales 3 de ellas son unimodales pues se crearon solo para ofre-

cer formación en línea: Fundación Universitaria Católica del Norte, UCN; Corporación Universitaria de Asturias, Uniasturias y Universitaria Virtual Internacional, Univirtual.

Desde su creación en 1997, la Católica del Norte figuraba en los registros oficiales como la única institución de educación superior 100 % virtual en Colombia hasta el 2012, año en que entraron a funcionar las otras dos universidades virtuales ya mencionadas.

De otro lado, tomando en consideración los aportes de la educación en distintas épocas y diferentes regiones, al tratar que esbozar el estado actual de la educación a distancia, resulta evidente que esta metodología contribuye de manera significativa a que el Estado pueda dar respuestas efectivas mediante la ejecución de las políticas de cobertura con calidad y pertinencia. De estas acciones se beneficia primordialmente la población de menores recursos económicos, de regiones apartadas o sectores urbanos marginales, personas que no pueden asistir al sistema educativo convencional por sus ocupaciones en el hogar, su desempeño laboral en entidades de gobierno o empresas de los sectores productivos, los enfermos, internos en las penitenciarías, personas en situación de discapacidad y desmovilizados de grupos armados.

Resulta importante reiterar que las nuevas tecnologías digitales han diversificado los caminos que conducen al aprendizaje, superando barreras de espacio y tiempo e incidiendo de manera convergente en la integración de las estrategias, metodología y modalidades educativas.

Recientemente, los medios de comunicación destacaron como primicia las informaciones divulgadas por el gobierno nacional que demuestran, por lo menos cuantitativamente, que las universidades colombianas le están apostando a la formación online. Si se toman como referencia los últimos cinco años, puede observarse la cre-

ciente demanda que ha tenido la educación superior virtual en ese periodo, al pasar de 12.000 estudiantes virtuales matriculados en 2010, a 65.000 que hoy se forman mediante esta modalidad en las instituciones de educación superior, incremento que indica que la cifra se ha quintuplicado holgadamente: 541 %. (El Tiempo, 2015)

**Gráfico 3**



De las informaciones oficiales divulgadas también se desprende que la oferta de programas virtuales prácticamente se ha cuadruplicado (381 %) en dicho periodo, al pasar de 150 programas en todos los niveles de la educación superior en el 2010, a 572 en el 2015. Asimismo, esta cifra es reveladora al mostrar que la matrícula de estudiantes virtuales apenas creció en un 60 % hace cinco años, aunque para aquel entonces se trataba de un crecimiento sorprendente y, como lo ilustra el gráfico de la referencia, de todas maneras la matrícula de estudiantes virtuales duplicaba a la de estudiantes a distancia que en aquel año (2010) había crecido solo un 30 %.

Al comparar la oferta académica según áreas de conocimiento de hace un lustro que podemos ob-

servar en el mismo gráfico 3, puede advertirse el cambio en la tendencia actual que muestra el siguiente gráfico.

**Gráfico 4**

**Áreas de conocimiento**

■ Virtual ■ Distancia tradicional



La dinámica de la educación sin fronteras en la era digital ha generado una participación sin precedentes de la formación no presencial en Colombia con respecto al total de la matrícula en educación superior. En la actualidad en el país existe una oferta general de 11.656 programas académicos activos con registro calificado de los cuales 1.041 programas (8.9 %) corresponden a los ofrecidos en la metodología a distancia, así: 459 programas a distancia y 582 virtuales con una población estudiantil de pregrado y posgrado cercana a los 700 mil estudiantes. Ver Gráfico 5, elaborado por la Dirección de Calidad del Viceministerio de Educación Superior de Colombia.

**Gráfico 5**



*Gráfico 5*

Para comprender los alcances e implicaciones del impacto social, empresarial y económico de los programas de educación superior a distancia en Colombia, basta considerar que los estratos a los que va dirigida representan el 80 % de la población total del país, tal como lo demuestran las cifras del último censo nacional (DANE, 2005).

El estrato dos corresponde al 36 % de los colombianos, en el estrato tres está el 31 % de la población del país y el estrato uno representa el 17 % de la población total. Es preciso tener en cuenta además, que el impacto socioeconómico de la población atendida se centra no solo sobre la persona que recibe sus servicios de formación

profesional o posgradual, sino sobre todo su núcleo familiar. Según la misma fuente de estadísticas, cerca del 50 % de la población total del país tiene menos de 24 años, rango en el cual se ubica la edad promedio del perfil de los usuarios de la educación superior a distancia.

Instituciones con matrícula superior a 10 mil estudiantes

Hay 9 instituciones de educación superior que superan la cifra de 10 mil estudiantes matriculados, cuatro de ellas oficiales y cinco de carácter privado, con sus respectivas características diferenciales, así:

1. Con 70.000 estudiantes, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD es la que registra una mayor matrícula, una más amplia cobertura geográfica y social y progresivo desarrollo institucional que le ha permitido estar a la vanguardia en formación de tutores, producción de material didáctico para el aprendizaje autónomo, investigación en educación no presencial e infraestructura física y tecnológica para una atención adecuada a los estudiantes de formación profesional y posgrado.
 

La UNAD ha sabido mantener el liderazgo que le fue encomendado desde su creación de adelantar innovaciones pedagógicas en el diseño e implementación de programas académicos de educación superior a distancia con calidad, pertinencia e inclusión social, de acuerdo con las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales, así como con los retos y las demandas de una sociedad democrática, pluralista, participativa y dinámica, afines con modelos científicos, sociales y culturales en el mundo contemporáneo.
2. La de mayor crecimiento constante es la Uniminuto Virtual y a Distancia que cuenta con 67 mil estudiantes matriculados, no obstante ser una de las de más reciente incursión en esta metodología. Creada en 2008, como dependencia de la Universidad Minuto de Dios cuyos postulados de educación para todos con sentido ético, espíritu de servicio, excelencia, desarrollo sostenible, democracia participativa e identidad cultural, son el fundamento de la misión de Uniminuto Virtual y a Distancia: ofrecer la mejor educación para formar, desde la perspectiva del humanismo cristiano, egresados de excelente calidad humana, comprometidos, competentes y testimonio de vida para darle un nuevo rumbo a la sociedad.
3. La universidad regional de carácter oficial que presenta un mayor crecimiento en educación a distancia es la Universidad del Tolima de Ibagué que tiene 15.228 estudiantes. La gestión académica y administrativa referente a esta metodología que ofrece desde 1982, es adelantada por una dependencia institucional especializada, denominada Instituto de Educación a Distancia, IDEAD desde el cual se canaliza el cumplimiento de las misiones sustantivas de docencia, investigación y proyección social de manera adecuada a las particularidades de la educación no presencial.
 

La Universidad del Tolima, a través del IDEAD, fue la primera en abrir en Bogotá un Centro Regional de Educación a Distancia, CREAD y con su oferta académica de pregrado y posgrado, está presente además en gran parte del territorio nacional generando vida universitaria en municipios de apartadas regiones.
4. La Corporación Universitaria Remington de Medellín es la institución de educación supe-



rior de carácter privado que presenta un mayor crecimiento en educación a distancia en Colombia. Fue una de las primeras en incursionar en la educación virtual con un novedoso sistema combinado de formación *e-learning* y tutorías presenciales, iniciado en 2001 mediante la apertura de centros regionales en ciudades grandes, mediana y pequeñas de la mayoría de los 32 departamentos del país que hoy albergan 18 mil estudiantes pertenecientes a las facultades de Administración, Sistemas y Contaduría Pública.

Estas áreas de formación se perfilaron desde los orígenes de la institución universitaria cuyos antecedentes datan de 1915 cuando la Organización Educativa Remington empezó a ofrecer programas de capacitación técnica muy prácticos para que la comunidad, especialmente las mujeres, pudiera estar preparada para desempeñarse en labores de oficina. Eran muy famosos los cursos de mecanografía y taquigrafía cuando precisamente el manejo de las máquinas de escribir y desempeños complementarios a este ejercicio como la ortografía, redacción y las nociones de contabilidad y finanzas, abrían a la mujer oportunidades para proyectarse al mundo laboral y ayudarla a conquistar nuevos horizontes, más allá del hogar, durante los cambios económicos, sociales y políticos de comienzos del siglo XX.

5. La de mayor crecimiento en la modalidad virtual es el Politécnico Grancolombiano con 22 mil estudiantes de pregrado y posgrados, matriculados en los 92 Centros de Servicio Universitario del país, crecimiento notable que también coincide con ser una de las más recientes instituciones de educación superior en incursionar

en esta nueva modalidad educativa. Su modelo de formación virtual integra las ventajas del aprendizaje en red con encuentros presenciales que permiten al estudiante acceder a una educación superior sin fronteras geográficas, económicas ni de tiempo, con herramientas y estrategias didácticas que aseguran una exitosa evolución profesional.

Dicho éxito está comprobado en Latinoamérica a través de la red de instituciones de educación superior *-Ilumno* de la que hace parte el Politécnico Grancolombiano y en la que trabajan unidos para transformar el paradigma educativo tradicional, ampliando el acceso a la educación superior de calidad.

6. La Universidad del Quindío con sede en Armenia, es una de las universidades oficiales que ha demostrado mayor compromiso y apertura hacia la integración regional. Cuenta en la actualidad con 10 mil quinientos estudiantes matriculados en la metodología a distancia y virtual en seis centros de atención tutorial: Armenia, Pereira, Manizales, Cali, Buenaventura y Buga.

Es sin duda la de mayor tradición en estudios desescolarizados en el país como quiera que antes de iniciar la oferta de programas a distancia, había incursionado a comienzos de los años setenta en la atención académica extramural en zonas urbanas marginales del eje cafetero y del Océano Pacífico, siguiendo la tendencia internacional de la universidad sin muros identificada en inglés como *UWW: University Without Walls* y en español como *UsM*.

7. La Escuela Superior de Administración Pública, ESAP cuenta con 11 mil estudiantes matriculados en educación a distancia y virtual. A través

de la red de sedes regionales y centros locales, fue pionera en la concepción y puesta en marcha en 1983, de un modelo descentralizado de educación superior a distancia para atender las necesidades de formación en gestión pública territorial.

Como universidad del Estado proyectada a las entidades territoriales, introdujo importantes innovaciones mediante convenios de cooperación interinstitucional que permitieron compartir recursos de planta física, personal docente y administrativo, equipos e infraestructura tecnológica para la apertura de centros de atención tutorial y adecuación del currículo a las necesidades, exigencias y posibilidades de desarrollo de las regiones y localidades del país.

8. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, CUN que cuenta hoy en día con cerca de 13 mil estudiantes a distancia y virtual, fue la primera institución de formación técnica profesional en ofrecer programas en esta metodología. Inició actividades académicas en 1999 y como en las apartadas regiones del Alto Amazonas, la Orinoquía y el Urabá antioqueño a donde llegó, no contaban con servicios de internet o éstos eran muy incipientes en donde los había, se ideó una estrategia muy flexible de asociación de medios para la autogestión del aprendizaje integrada por módulos impresos, videos, audio grabaciones y cursos virtuales entregados en CD ROM, contando de todas formas con la posibilidad de interacción en la web para sesiones complementarias y tutorías especializadas.

La CUN estableció convenio de cooperación académica con la Fundación Universitaria Católica del Norte para la profesionalización

de sus técnicos profesionales, hasta el año 2006 cuando obtuvo registro calificado para sus programas de formación profesional por ciclos propedéuticos, creados por la Ley 742 de 2002.

9. La inclusión social y el respeto a la diversidad como ejes estratégicos de su plan de desarrollo, han impulsado a la Corporación Universitaria Iberoamericana a ampliar la cobertura educativa para favorecer en mayor proporción a las poblaciones vulnerables del país, con una formación profesional pertinente y de calidad. Fue así como le apuntó al sistema multimodal de formación en línea de Edupol, entidad con la que suscribió un convenio de cooperación para la oferta de sus programas académicos de pregrado y posgrado.

Al ser una de las más jóvenes instituciones universitarias, reconocida oficialmente en 1992, es también una de las que más recientemente ha incorporado la formación no presencial dentro de su oferta académica que le permite hacer presencia en ciudades grandes, medianas y pequeñas. La Ibero cuenta actualmente con 11 mil estudiantes virtuales matriculados que son atendidos mediante la modalidad mixta semipresencial *B-learning*.

### **Instituciones con matrícula de 5 mil estudiantes, en promedio**

Hay diez instituciones colombianas de educación superior con matrícula superior a 5 mil estudiantes en promedio, cinco de las cuales son oficiales y cinco de ellas de carácter privado, así: Universidad del Magdalena (Oficial), Universidad de Cartagena (Oficial), Universidad de Santander (Privada), Universidad de Santo Tomás (Pri-

vada), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Oficial), Universidad San Martín (Privada), Fundación Universitaria del Área Andina (Privada), Universidad de Córdoba (Oficial), Corporación Universitaria del Caribe (Privada), Universidad de Pamplona (Oficial).

### **Instituciones con matrícula de 3 mil estudiantes, en promedio**

En esta indagación estadística se identificaron once instituciones colombianas de educación superior con matrícula de 3 mil estudiantes en promedio, tres de las cuales son oficiales y las otras ocho de carácter privado, así: Universidad Militar Nueva Granada (Oficial), Universidad Antonio Nariño (Privada), Fundación Universitaria Católica del Norte (Privada), Universidad Francisco de Paula Santander (Oficial), Universidad EAN (Privada), Universidad de Caldas (Oficial), Universidad de Católica de Oriente (Privada), Universidad Autónoma de Manizales (Privada), Universidad Autónoma de Bucaramanga (Privada), Fundación Universitaria CEIPA (Privada), Fundación Universitaria Los Libertadores (Privada).

### **En 30 Instituciones se concentra casi la mitad de los matriculados**

La sumatoria del número de matriculados en los anteriores tres bloques correspondientes a 30 instituciones de educación superior, nos arroja la cifra de 320.728 estudiantes, lo que nos indica que en ellas se concentra el 47.63 % de la población total de 673.282 estudiantes matriculados en la educación superior a distancia y virtual en Colombia. Es casi la mitad de los estudiantes de esta modalidad educativa y las restantes 68 ins-

tituciones que son la mayoría de las 98 que ofrecen programas virtuales y a distancia, aglutinan el 52.37 % de la matrícula total.

## **Marco normativo, conceptual y de calidad**

No obstante el gran desarrollo que ha tenido en Colombia la educación a distancia y lo que ello ha significado en términos de proyección internacional, de impacto socioeconómico e integración de las regiones del país, especialmente de las más alejadas en donde no existen instancias de formación profesional mediante el sistema convencional escolarizado, no ha existido una política pública que trascienda a los diferentes gobiernos, sino que el apoyo y fomento de ésta se ha expresado de manera coyuntural por parte de las administraciones de turno. En consecuencia, tampoco la educación a distancia ha tenido un marco normativo de alto nivel que la regule ya que cuando ésta se ha dado ha resultado un tanto exigua, muy subsidiaria de la educación presencial e imprecisa y hasta equivocada en algunos aspectos tal como se explica enseguida.

La Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, en su artículo 15 dispone: *Las instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley.* Aunque es muy importante la inclusión de la educación a distancia en la mencionada ley, esta única mención legal resulta insuficiente.

Solo hasta el año 2010 se reconoce normativamente a la educación virtual en Colombia mediante la expedición del decreto 1295 de dicho año que reglamenta el registro calificado, así como la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Esta norma fue compilada

por el 1075 de 2015 por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, dejando vigente la imprecisión y punto de vista errado en lo concerniente a la definición de programa a distancia y programa virtual en los términos referidos en el siguiente cuadro (*Gráfico 6*)

### Cuadro-Gráfico 6

#### MARCO NORMATIVO, CONCEPTUAL Y DE CALIDAD (Educación Superior Virtual y a Distancia, Colombia)

<b>Marco Normativo</b>	Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.  Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015. "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación".
<b>Concepto</b>	Programas a distancia  Artículo 2.5.3.2.6.1. Programas a distancia. Corresponde a aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo. (Decreto 1295 de 2010, artículo 16). Artículo  Programas virtuales  2.5.3.2.6.2. Programas virtuales. Los programas virtuales, adicionalmente, exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se lleven a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80 %) de las actividades académicas. (Decreto 1295 de 2010, artículo 17).
<b>Aseguramiento de la Calidad</b>	CONACES, Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, como organismo de asesoría y coordinación perteneciente al sector administrativo de la educación, está encargada de evaluar a las instituciones de educación superior, sus programas de pregrado, de posgrado, sus estudiantes y de la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones y programas de educación superior.
<b>Registro Calificado</b>	Registro calificado. Para ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior, en el domicilio de una institución de educación superior, o en otro lugar, se requiere contar previamente con el registro calificado del mismo.

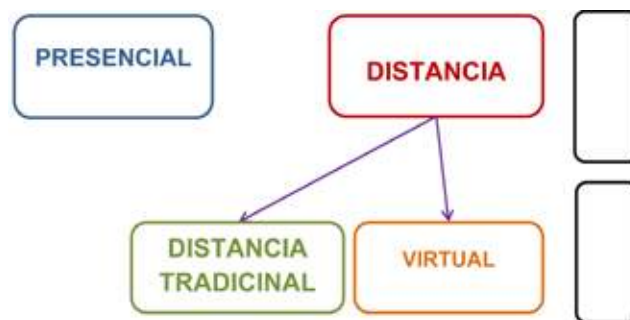
<p><b>Condiciones para obtener el registro calificado</b></p>	<p>De los programas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Denominación.</li> <li>2. Justificación.</li> <li>3. Contenidos Curriculares.</li> <li>4. Organización de las actividades académicas.</li> <li>5. Investigación.</li> <li>6. Relación con el sector externo.</li> <li>7. Personal docente.</li> <li>8. Medios Educativos.</li> <li>9. Infraestructura física.</li> </ol> <p>De carácter institucional</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mecanismos de selección y evaluación.</li> <li>2. Estructura administrativa y académica.</li> <li>3. Autoevaluación.</li> <li>4. Programa de egresados.</li> <li>5. Bienestar universitario.</li> <li>6. Recursos financieros suficientes.</li> </ol>
<p><b>Acreditación</b></p>	<p>Este proceso se cumple a través del Consejo Nacional de Acreditación- CNA, encargado de promover la alta calidad de las instituciones de educación superior y garantizar que éstas y sus programas académicos, se acrediten con los más altos niveles de calidad.</p>

Según la conceptualización presentada en el anterior cuadro, la educación a distancia y la educación virtual son dos categorías aparte y en sus respectivas definiciones, el uso de las redes telemáticas queda reservado solo a los programas virtuales correspondiéndole a la educación a distancia los medios tradicionales. Es por ello que ha hecho carrera dentro de la terminología educativa en el país, el concepto de *educación a distancia tradicional* para diferenciarla de la educación virtual, asunto éste que junto con otras inconsistencias, esperan ser replanteados en el proyecto de política pública que construye actualmente el Ministerio de Educación Nacional con participación de la comunidad académica.

En la versión más reciente de la mencionada propuesta, Viceministerio de Educación Superior (2016), se expresa que según el decreto 1075 de 2015, la educación superior en Colombia se desarrolla en dos metodologías: presencial y distancia, y partiendo de los artículos citados en el

cuadro anterior la metodología distancia se desarrolla en modalidad distancia y modalidad virtual, teniendo en cuenta que ambas están contempladas dentro de la metodología distancia para poder diferenciarlas se denominan modalidad distancia tradicional y modalidad virtual, tal como lo ilustra el siguiente gráfico.

**Gráfico 7**



En el citado documento también se reconoce que observando el comportamiento y la evolución de la oferta de programas en la denominada distan-

cia tradicional, identificando la no inclusión del término distancia tradicional en los documentos normativos, teniendo en cuenta el incremento del uso y apropiación de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y los avances de la educación a distancia en el mundo, se hace necesario replantear la conceptualización de la metodología y las modalidades de oferta, con esta propuesta de cambio:



Dentro de las instituciones y expertos que colaboran con el gobierno en la construcción de la referida política pública, está la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD que considera inaplazable la adopción de un modelo integrado de calidad para la educación superior colombiana que subsane las incoherencias del que actualmente aplica el Ministerio de Educación por ser de carácter asistémico (ACESAD, 2013). El actual modelo de calidad, está constituido por una parte, por las condiciones de calidad para la obtención y renovación de registro calificado cuyo proceso depende del sistema de aseguramiento de la calidad del Viceministerio de Educación Superior, ejecutado a través de las diferentes salas de CONACES y, por la otra, por el modelo que utiliza el Consejo Nacional de Acreditación, CNA basado en lineamientos y factores para el reconocimiento de la acreditación y

reacreditación de alta calidad de los programas y de las instituciones.

El modelo integrado propuesto por ACESAD y que actualmente está en discusión a través de mesas de trabajo convocadas por el Ministerio de Educación, contempla dentro de un continuum coherente, los factores, características e indicadores para la obtención de los registros calificados, renovación o mantenimiento de los mismos, la acreditación y reacreditación de alta calidad, además de sentar las bases para el desarrollo de los criterios e indicadores mediante los cuales se realiza la evaluación de los programas a distancia y virtuales por parte de pares académicos.

## Conclusiones

En los progresivos avances registrados en materia de educación superior virtual y a distancia vibra el espíritu unificador que ha hecho falta en las tendencias de reforma e implementación de políticas educativas: Conciliar las tendencias cuantitativas reflejadas en los impulsos de ampliación de cobertura, con las convicciones en torno a la construcción de una cultura de la calidad en las instituciones de educación superior que se comprometa con la excelencia académica y la pertinencia social de la formación.

La trascendencia de la comentada propuesta de política pública promovida por el Ministerio de Educación con la activa participación de la comunidad académica, radica en que no solo integra lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos, sino que estudia la viabilidad de un Modelo Integrado de Calidad para los procesos de registro calificado y acreditación que muy se-

guramente planteará la necesidad de un nuevo marco normativo en estas materias para las diferentes modalidades de la educación superior colombiana.

Hay motivos para considerar promisorio el porvenir de estas modalidades desescolarizadas ya que en la práctica, el futuro se vuelve presente para percibir la educación virtual en crecimiento pero más sólida desde el punto de vista pedagógico, tecnológico y organizativo, con seguridad informática en la nube, alto nivel de conectividad, interactividad y portabilidad cada día mayor. Para ello las instituciones deben esforzarse en orden a garantizar, entre otros aspectos, el mejoramiento del diseño pedagógico de los cursos y la producción de los mismos incorporando dentro de los desarrollos virtuales los escenarios colaborativos, recursos de simulación, inteligencia artificial y presentaciones en tercera dimensión que ofrece la web semántica que aun están subutilizados.

Es necesario igualmente pasar de una mentalidad temática y contenidista a una concepción de estructuras didácticas más integradas, modulares y multisequenciales de acuerdo con la naturaleza no lineal del aprendizaje que, además, corresponde a la manera hipertextual e hipermedial en que está organizada internet como red de saberes.

Todo ello se sustena en una premisa clave que se vuelve fórmula de éxito: **Si la institución educativa cuenta con cursos bien diseñados y buenos materiales didácticos, tendrá excelentes estudiantes y mejores profesores.**

## Acerca del autor

**Néstor Arboleda Toro** es comunicador social de la Universidad Javeriana de Bogotá, en la que también estudio filosofía. Tiene estudios de posgrado en Tecnología Educativa e Innovaciones Pedagógicas del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA en México y de la Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte de Antioquia. Doctor en Calidad Educativa de la Universidad de México.

Es autor, investigador y consultor internacional en educación superior a distancia y virtual.

Es fundador y director desde 1987 de INTERCONED, Instituto Internacional de Consultoría Pedagógica y Estudios a Distancia. Actualmente es Director Ejecutivo de la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD.

## Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional (1974). Universidad a distancia: Una alternativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá,

Taylor, James C. (1999). *Distance Education: The fifth Generation*. XIX Conferencia Internacional del Consejo Mundial de Educación a Distancia, ICDE. Viena (CD ROM).

La Escuela Normal: Periódico Oficial de Instrucción Pública (1871). Tomo 1, No.1 a Tomo 1, No. 26. Bogotá, Estados Unidos de Colombia.

Constitución Política de Colombia (1886) Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá.

Jaramillo Uribe, Jaime (1982). *El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea*. En: Manual de Historia de Colombia, Vol. 3. Bogotá, Procultura.

- Galindo Cardona, Yamid (2014). *El cine en el proyecto educativo y cultural de la República Liberal 1930-1946*. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Díaz Soler, Carlos Jilmar (1999). *La Campaña de Cultura Aldeana 1934-1936 en la historiografía de la educación colombiana*. En: Revista Colombiana de Educación, V. 38-39, pp. 117-142. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Alfredo Molano y César Vera (1984). *Evolución de la política educativa en el siglo XX*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Arboleda Toro, Néstor (2005). *ABC de la educación virtual y a distancia*. Bogotá, UNESCO/IESALC-INTERCONED.
- Bernal Alarcón, Hernando (1999). Audiograbación. Bogotá.
- Acción Cultural Popular, ACPO (1970). Agencia de Desarrollo. Bogotá, Editorial Andes.
- Betancur, Belisario (2013). *Sin miedo al destino*. Intervención en el Encuentro Académico Anual de ACESAD. Escuela Superior de Administración Pública, ESAP, Bogotá.
- Arboleda Toro, Jairo et al (1976). *Dos modelos de costos aplicados al Proyecto Universidad Desescolarizada y recomendaciones generales para un sistema de educación a distancia*. Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Castells, Manuel (1999). *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I La Sociedad Red. Vol. II El poder de la identidad. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Solé, Carlota (1987). *Ensayos de teoría sociológica*. Madrid, Paraninfo.
- Echeverría, Javier (1999). *Los Señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Ediciones Destino S.A., Barcelona.
- Fernández, Eva (2009). *U-learning: El futuro está aquí*. RAMA Editorial.
- Arboleda Toro, Néstor y Jaén Navarro Darío Ernesto. *Educación Virtual: 10 años de la Fundación universitaria Católica del Norte*. Litografía Berna, Medellín.
- Tobón, Martha Isabel et al (2015). *Documento Técnico para la Educación Virtual en Instituciones de Educación Superior en Colombia*. Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- El Tiempo (2015). *En un 500 % creció demanda de educación superior virtual en Colombia*. Artículo escrito por la periodista Tatiana Paola Lizarazo, el 3 de noviembre de 2015.
- DANE (2005). *Censo 2005*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. Bogotá.
- Viceministerio de Educación Superior (2016). *Lineamiento con condiciones específicas de calidad para los programas ofrecidos en las modalidades virtual y combinada (Blended Learning)*. Dirección de calidad. Bogotá.
- Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD (2013). *Bases del Proyecto de Política Pública para el Fomento y Desarrollo de la modalidad de educación a distancia en Colombia*. Versión 3. Bogotá.





La educación  
universitaria virtual  
y a distancia  
**en Costa Rica**

Henry Rodríguez Serrano

**CR**



# 1. Génesis, dinámica y ciclos de la educación a distancia en el país

En Costa Rica, la educación universitaria a distancia se inicia en forma temprana, desde la perspectiva de la aparición de la educación universitaria a distancia en el mundo. De acuerdo con Zeledón y Ramírez<sup>1</sup>, sobre la educación a distancia en este país hay que hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Sigue siendo la educación a distancia una modalidad innovadora en el campo de la educación?
- ¿Qué calidad de profesionales se forman en la educación a distancia?
- ¿La educación a distancia realmente democratiza la educación superior, o es solo una alternativa para calmar el descontento de los jóvenes?

- ¿Puede la UNED reducir el entorno económico de exclusión social?
- ¿Han borrado las tecnologías de la comunicación las diferencias entre las formas tradicionales de enseñanza – aprendizaje y la modalidad a distancia?
- ¿Se ha quedado estancada la UNED en el modelo de Segunda Generación? ¿Se está preparando para funcionar exitosamente en la tercera generación?”

Cuestionamiento a los que sería importante agregar uno adicional: ¿Existen nuevas opciones para la educación superior que valga la pena tomar en cuenta, más allá de la opción estatal, planteada a través de la UNED? En el presente documento se abordan estos cuestionamientos, vistos a partir de la génesis de la modalidad de educación a distancia en Costa Rica y su evolución hasta el presente. A manera de ubicación, de acuerdo con el Quinto Informe del Estado de la Educación, Costa Rica presenta la siguiente información poblacional en su sector de enseñanza superior:

## Cuadro 1

### Población de estudiantes de educación Superior

Según Universidades Públicas y Privadas

(Años 2000 a 2014) (Datos en miles)

	2000	2005	2010	2014	%-14	Prom 2000-2014	% prom
Matrícula en el sistema universitario	141.6	157.6	176.7	202.0		169.5	100.0
Matrícula en univ. públicas (I ciclo lectivo)	61.0	71.8	81.3	101.9	50.4	79.0	46.6
Universidad de Costa Rica	26.9	31.6	36.3	39.7	19.7	33.6	19.8
Instituto Tecnológico de Costa Rica	7.4	7.5	8.2	10.4	5.1	8.4	5.0
Universidad Nacional	11.9	13.3	15.4	17.9	8.9	14.6	8.6

1. Zeledón y Ramírez (2014: 51-52).

Universidad Estatal a Distancia	14.8	19.5	21.4	24.2	12.0	20.0	11.8
Universidad Técnica Nacional				9.7	4.8	9.7	5,7
Universidades privadas	80.6	85.8	95.4	100.1	49.6	90.5	53.4

Fuente: PEN (2014) y Alvarez. R. (2013)

De acuerdo con el Quinto Informe del Estado de la Educación, en Costa Rica operan 63 instituciones de educación superior, de las cuales 5 son públicas, 53 privadas y 5 internacionales. Estas instituciones ofrecen más de 1.100 programas de estudio. Sin embargo, la oferta universitaria se concentra en una parte del territorio. Del total de 163 sedes, recintos y centros regionales (públicos y privados), solamente 63 operan fuera de la llamada Región Central, lo que representa solo el 38.6 % de esas sedes. La Universidad Estatal a Distancia (UNED), representó al 10.9 % del total de población del país en el año 2014. Esto es una caída importante si se compara con el promedio del periodo, impartiendo sus carreras en formato a distancia, de acuerdo con el Cuadro 1. Esta población es atendida por medio de 45 centros universitarios (27.6 % del total de centros reportados por el Estado de la Educación), de los cuales 29 están ubicados fuera de la Región Central (17.8 % del total de centros y 46 % de los que prestan servicio fuera de esa región) (ver Gráfico 1). En otras palabras, la UNED brinda casi la mitad de la cobertura de centros universitarios que prestan servicios fuera de la Región Central. Sin embargo, como se puede ver en el Cuadro 1, solamente el 12 % de la población universitaria total del país estudia mediante la modalidad a distancia, dado que la UNED es, hasta la fecha de los datos presentados, la única oferta universitaria del país que se impartía (y se imparte) bajo esta modalidad. Ese 12 % (11.8 % si se mira en rela-

ción con el promedio histórico) es atendido, por lo tanto, por el 17.8 % de centros universitarios<sup>2</sup>.

### Gráfico 1

#### Centros universitarios de la UNED según ubicación dentro y fuera de la Región Central de Costa Rica<sup>3</sup>



Fuente: UNED (2016)

2. PEN (2014: p.48).

3. La clasificación en centros universitarios fuera de la Región Central es propia.

La UNED -y con ella la educación a distancia- se crea en Costa Rica en el año 1977, con el objetivo de “*hacer viable la democratización continua de la educación superior*”<sup>4</sup>. Según su enfoque, este fue un proyecto visionario de la clase política de entonces, impulsada principalmente por el Presidente Daniel Oduber<sup>5</sup> y que se aprobó prácticamente por unanimidad. Se buscaba “*incorporar los sectores sociales, históricamente marginados*”<sup>6</sup>, de manera que fuera congruente con el modelo desarrollista impulsado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Existía en el país una creciente demanda de educación universitaria, lo que “*estaba llenando las calles de mucho ruido*”<sup>7</sup>. Este nacimiento, de acuerdo con Rama (2014), responde más al fenómeno de la extensión, ya que: “*La extensión, al ser una contraprestación del esfuerzo económico de la sociedad, tuvo un cierto rol paternalista, en el cual los ‘educados’ formaban a los que no accedían a la educación formal*”<sup>8</sup>.

Los primeros obstáculos que tuvo la institución desde su aparición fueron, por un lado, el del prestigio, el cual estaba relacionado con una serie de aspectos que debieron ser enfrentados en años posteriores. Entre estos, estaban aspectos tales como la deserción; la no aprobación de los cursos; la falta de financiamiento adecuado; la fuerte tendencia (por la tradición y procedencia de sus funcionarios de las universidades tradicionales) hacia la *presencialización*; la escasa capacitación de su personal en temas de educación a

distancia, al no tener mucho acceso a modelos referentes, por la falta misma de recursos; la baja credibilidad de sus profesionales en relación con los métodos de enseñanza utilizados; la inflexibilidad curricular que emanaba del CONARE<sup>9</sup> como órgano de supervisión, que no tenía en ese momento otros paradigmas que los de las universidades presenciales.<sup>10</sup>

Hoy en día, transcurridos 39 años de existencia, la UNED puede hablar de sus logros. Uno de los mayores fue la consolidación de su editorial, la EUNED. Al cabo de los años, la UNED adquirió prestigio en términos de publicaciones. Este logro se basó, fundamentalmente, en el reclutamiento de profesores de prestigio que publicaron materiales educativos, literarios y de investigación por medio de su editorial. Dentro de los logros que más se ponderan están el cambio del paradigma de la universidad presencial (se aceptó que la universidad a distancia es una alternativa real a ser considerada por la sociedad en general) y la forma como la institución atendió a su población meta, lo que se demuestra en los números mostrados en el Cuadro 1 y Gráfico 1 anteriormente comentados. Queda por analizar, sin embargo, si estos logros forjados a través de casi cuatro décadas de operación, serán capaces de permitir que la educación a distancia en Costa Rica, materializada en una sola institución, pueda evolucionar hacia la educación virtual. La UNED tiene una estructura burocrática que tendrá que propiciar los cambios; algunos se han dado, pero no

4. Ramírez (2007), citado por Zeledón y Ramírez (2014: 42).

5. De acuerdo con Molina (2008), citado por Salgado (2015), fue su Ministro de Educación Pública, el Lic. Fernando Volio Jiménez, el principal impulsor de la creación de la UNED.

6. Op. cit. p. 42.

7. Op. cit. p. 42.

8. Rama, C. (2014: 36).

9. El Consejo Nacional de Rectores - CONARE es el órgano que fue creado mediante “Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica, suscrito por las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal el 4 de diciembre de 1974. Le fue conferida personalidad jurídica por Ley N°6162 de 30 de noviembre de 1977”. (CONARE, 2016).

10. Zeledón y Ramírez (2014: 44).

con la velocidad que los tiempos actuales exigen. Los cambios de normativas legales y burocráticas siempre van detrás de los cambios tecnológicos.

Aunque la UNED es el proyecto de mayor envergadura que se ha gestado en el país, hay que dar mérito a otras iniciativas públicas y privadas que se llevaron a cabo a lo largo de los años, las cuales, de acuerdo con Salgado (2015), son los hitos que se deben destacar.

Siguiendo a Salgado (2015), la introducción de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) se empieza a dar desde finales de la década de 1990. Así, surgen iniciativas como la de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, la cual imparte programas en asocio con la Universidad Interamericana (luego transformada en Universidad Latina de Heredia). Esta universidad, contrata la plataforma UOC (de la Universidad Oberta de Cataluña), uno de los primeros LMS que empiezan a operar en el país. Esta universidad desarrolla, en el año 2003, su propio Campus Virtual y abandona la plataforma UOC. A partir de ahí, esta plataforma propia sería el soporte virtual de sus cursos presenciales. Por su parte, la ULACIT adquiere la plataforma *Blackboard* y la utiliza como apoyo a sus cursos presenciales y logra la aprobación por parte del CONESUP<sup>11</sup> del primer programa impartido por Internet en el país, la Maestría en Administración de empresas<sup>12</sup>.

---

11. El Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada CONESUP es el organismo regulador de las universidades privadas de Costa Rica. Es parte del Ministerio de Educación Pública - MEP y se crea mediante la Ley N°6693 del 27 de noviembre de 1981. (Ministerio de Educación Pública - MEP, (2013).

12. Salgado (2015: 156).

Por otra parte, desde el lado de las universidades públicas, Salgado (2015) señala que se han dado pasos hacia el uso de plataformas virtuales. En la UNED se ha seguido la filosofía de no utilizar una sola plataforma, con el fin de experimentar con varias y obtener los mejores resultados de cada una. En el año 2000 se instaló el primer LSM, denominado *Microcampus*, el cual fue desarrollado con el apoyo de la Universidad de Alicante, España. Esta universidad también ha utilizado *Blackboard*, *Web CT* y *Moodle*. En el 2005 se crea el programa de aprendizaje en línea (PAL); luego, esta plataforma se extendió a la Universidad de Costa Rica y al Instituto Tecnológico de Costa Rica. Por ese mismo año, la Universidad Nacional (UNA) adquiere la plataforma *Blackboard* y *First Class*, emigrando posteriormente a la plataforma *Moodle*, principalmente por tratarse de un desarrollo *open source* (de acceso libre). En la UNA se crea el programa "UNA virtual" y se empieza a impartir la Maestría en Educación Rural, con un formato virtual en su totalidad<sup>13</sup>.

Otras iniciativas de educación virtual surgieron a lo largo de los años, desde el lado de las universidades privadas, como el caso de la Universidad para la Cooperación Internacional (UCI). Ahí se ofrecen programas de posgrado en modalidad virtual, operando desde una sede en México<sup>14</sup>.

Como se puede observar, a partir de finales de la década de 1990 e inicios del 2000, con la adopción de plataformas de educación virtual, como producto del avance de la red de Internet y el desarrollo de tecnologías digitales, hay una bifurcación en la oferta a distancia y virtual. La educación a distancia mantiene su plataforma y

---

13. Op. cit. (p. 157).

14. Op. cit. (p. 157).

postulados básicos dentro del UNED. Pero en esa misma institución y en el resto de las universidades públicas y en muchas de las privadas, se empiezan a adoptar plataformas virtuales.

Surge, de esta evolución y convivencia de educación a distancia y virtual, el caso de la Universidad San Marcos, el cual debe ser mencionado en un capítulo aparte, por la metodología utilizada en el desarrollo de sus programas virtuales y el respaldo internacional con que cuenta. Esta Universidad logra en el año 2016 el hito de ser la primera universidad en el país en obtener la aprobación de impartir cuatro programas de grado en un formato 100 % virtual. Son los primeros programas de grado realmente masivos que se aprueban en Costa Rica, tanto a nivel de universidades públicas como privadas. El proceso de aprobación tardó 4 años y el esfuerzo y la inversión fueron muy grandes. Este caso se presenta más adelante, por la importancia que reviste en el desarrollo de la educación a distancia y virtual en Costa Rica.

## 2. Ejes de la normativa fundamental de la educación a distancia

Existen dos ejes o vertientes en términos de normativa en lo que se refiere a la educación universitaria a distancia y virtual en Costa Rica. Por una parte, está lo que se regula dentro del sistema que rige en las universidades públicas, agrupadas dentro de CONARE. Por otra, está la normativa que emana del CONESUP y que regula a las universidades privadas.

Desde la perspectiva de las universidades públicas, la normativa es una interpretación interna de cada universidad, pero con una coordinación interinstitucional que se realiza dentro del seno del CONARE. Como se explicó en el capítulo anterior, a lo largo de los últimos 40 años fueron adoptadas diferentes medidas y tecnologías que debieron ser aprobadas, en primera instancia, por los Consejos Universitarios de las instituciones, pero coordinadas en ese organismo. El caso de la UNED es el que marcaría, con mayor peso, por su naturaleza de institución enteramente dedicada a la enseñanza a distancia, las políticas desde lo público. Esta institución, en lo relativo a la libertad de acción en términos de la definición del modelo de enseñanza a distancia, encuentra su mayor obstáculo en la “la rigidez del curriculum”, provocada principalmente por la rigidez del convenio de CONARE<sup>15</sup>. Esta rigidez se manifestó, principalmente, en los procesos de desarrollo curricular centralizado, que, según la coordinación de CONARE, debían mantenerse en imagen y semejanza a los modelos presenciales. Recordemos que la UNED tuvo grandes problemas de aceptación y reconocimiento al inicio; para superar esto, se tuvo que adaptar a los criterios previamente establecidos por el resto de universidades públicas, todas con otro modelo de enseñanza (presencial). Los requerimientos de diseño curricular afectaron la definición del concepto del crédito en UNED, así como los requisitos para lograr un grado universitario y su correspondiente título. Se dice que el modelo que se siguió para la formulación de su ley constitutiva, el de la *Open University* de Inglaterra, no tuvo este problema, salvaguardado en la misma ley. Pero la UNED perdió esa independencia al adhe-

15. De acuerdo con Ramírez (2004) citado por Zeledón y Ramírez (2014: 45).

irse a CONARE, al no luchar por mantener esa autonomía (por el problema de reconocimiento) y al no defender su esencia de universidad a distancia a fin de que quedara plasmado en el convenio de grados y títulos que entonces firmaron las universidades públicas.<sup>16</sup>

En lo que respecta al sector de universidades privadas, tal y como se vio en el capítulo anterior, las solicitudes de creación de carreras virtuales se dieron principalmente para niveles de posgrados. No es sino hasta el año 2010 cuando el CONESUP incorpora en su Reglamento los “Lineamientos por seguir en materia de Educación Universitaria Virtual”. En la sección décima al Capítulo II del Reglamento, Artículo 40, se regula de la siguiente forma<sup>17</sup>:

*“Artículo 40.—Entiéndase por Educación Universitaria Virtual la modalidad educativa no presencial o semi presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, con referencia al modelo pedagógico de la universidad. Dicha mediación se realiza con la utilización de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio con énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción.*

*La Educación Universitaria Virtual involucra asimismo las propuestas frecuentemente identificadas como educación o enseñanza semi-presencial, no presencial, abierta, educación en línea, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras que respondan a las características mencionadas, de acuerdo con la apli-*

*cación de las tecnologías de la información y la comunicación”.*

*(Así adicionado por el artículo 4° del Decreto Ejecutivo N° 35810 del 20 de enero de 2010).*

Como se puede ver, en este artículo se define lo que se entiende por Educación Universitaria Virtual (EUV), desde el punto de vista del Regulador. Se empieza por separar a la EUV de las modalidades presencial y semi-presencial. Salvaguarda al modelo pedagógico de la universidad y se enfoca en la mediación entre este y el objeto del mismo, es decir al estudiante; se enfatiza en los medios de dicha relación, los cuales deben ser aquellos que utilicen tecnologías de información y redes de comunicación, con producción de materiales adecuados a estrategias de interacción. Concluye el artículo con la definición de las modalidades posibles y frecuentemente utilizadas en las propuestas tecnológicas de última generación.

En los siguientes tres artículos, que fueron adicionados en el mismo decreto del 2010, se regulan: la gestión (incluyendo la evaluación acorde con la modalidad virtual) (artículo 41); la posible ampliación de oferta, en caso de que se tenga la modalidad presencial aprobada, lo cual en términos de procesos burocráticos debería ser, en teoría más ágil (artículos 41 a 43); en los artículos 44 y 45 el Regulador deja prevista la actualización de la normativa, por la vía de la inspección a las universidades que logren poner en práctica la oferta de carreras virtuales y por medio de la conformación de comisiones ad hoc periódicas.

*“Artículo 41.—La institución que desarrolle las ofertas educativas virtuales deberá disponer de una organización académica de gestión, seguimiento y evaluación específica que permita implementar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes,*

16. Op. Cit. (p. 45).

17. CONESUP (2010). Reglamento General a la ley.



*evaluar el proceso y los resultados acorde con esta modalidad.*

*En el proceso de diseño y ejecución de la propuesta, la universidad debe disponer de un programa de capacitación docente en las tecnologías y las metodologías pertinentes a esta modalidad.*

*(Así adicionado por el artículo 4° del decreto ejecutivo N° 35810 del 20 de enero de 2010)*

*Artículo 42.—En caso de que la universidad tenga aprobada la carrera en forma presencial, sólo deberá hacerse una Ampliación de Oferta Académica en los aspectos relacionados con la modalidad virtual. Si la carrera es nueva deberá presentar los documentos estipulados por la ley de creación del CONESUP y este Reglamento para su debida autorización, sin la cual no se pueden iniciar las actividades.*

*(Así adicionado por el artículo 4° del decreto ejecutivo N° 35810 del 20 de enero de 2010)*

*Artículo 43.—Para solicitar la autorización de esta modalidad en carreras de grado y postgrado ya aprobadas para la modalidad presencial, se deberá hacer por medio de la Ampliación de Oferta Académica, acompañando la siguiente información:*

*a) Diseño de la organización virtual: Este se refiere a la descripción de la gestión y administración del sistema de educación virtual, que comprende: la estructura de apoyo administrativo, perfiles, funciones y antecedentes del personal docente; correspondencia del programa o carrera con los propósitos institucionales, y la descripción de los procedimientos y la plataforma tecnológica de comunicación (campus virtual).*

*b) Descripción de la infraestructura y equipamiento disponible en la institución, aplicables al programa de educación virtual; especialmente las tecnologías de la información y comunicación.*

*c) Descripción de las características tecnológicas de los soportes puestos a disposición del programa, niveles de operación y confiabilidad; los me-*

*canismos para garantizar la funcionalidad técnica de las diversas formas de interactividad.*

*d) Disponibilidad y plan de producción de recursos de mediación educativa: descripción, características y de contenido del área de especialidad de los diferentes materiales.*

*e) Explicitar el proceso de enseñanza y aprendizaje acompañado de la estimación cuantitativa de los tiempos considerados aceptables para la realización de las diversas actividades individuales y grupales, presenciales y no presenciales o a distancia, convertibles a créditos universitarios conforme a la definición vigente.*

*f) Indicar la ubicación electrónica de las normativas educativas y administrativas de interés para los estudiantes.*

*g) Descripción de los perfiles de los docentes y sus respectivas responsabilidades académicas; incluyendo la propuesta de capacitación inicial y permanente del recurso humano.*

*h) Descripción de procesos de evaluación del aprendizaje, las condiciones de seguridad y confiabilidad de las pruebas, producciones académicas u otros de cada asignatura o programa; así como las propuestas de evaluación del proceso de aprendizaje, desde el punto de vista de la mediación y evaluación curricular.*

*(Así adicionado por el artículo 4° del decreto ejecutivo N° 35810 del 20 de enero de 2010)*

*Artículo 44.—El CONESUP supervisará la ejecución de las carreras gestionadas bajo la modalidad virtual, con la finalidad de proponer las correcciones y revisiones necesarias en el mantenimiento de la calidad de la oferta.*

*(Así adicionado por el artículo 4° del decreto ejecutivo N° 35810 del 20 de enero de 2010)*

*Artículo 45.—El CONESUP podrá integrar Comisiones Ad Hoc periódicas con el objetivo de analizar y actualizar la normativa de Educación Universitaria Virtual a la luz de su evolución.*

*(Así adicionado por el artículo 4° del decreto ejecutivo N° 35810 del 20 de enero de 2010)*

Si bien es cierto el procedimiento que se puede intuir de la lectura de los seis artículos que regulan a la EUV no parece encerrar un trámite complicado, en la realidad si lo es. Existen dos tipos de obstáculos que deben ser superados en el trámite cubierto por esta regulación. Por una parte, está el plazo prolongado (no menor a 2 años), que se toma el Regulador para ir cumpliendo con las etapas de la aprobación. Por otro lado, el Regulador exige a la universidad interesada en la aprobación la disponibilidad de la totalidad de la infraestructura necesaria y propuesta en la solicitud de aprobación, con anterioridad a la aprobación y muy al inicio del trámite. Esto incluye el diseño virtual y la elaboración de todos los cursos de la carrera; la inversión en servidores; el LMS que se vaya a utilizar; la planilla de profesores, debidamente capacitados en enseñanza virtual, con cartas de aceptación de ellos de que van a impartir los cursos. El proyecto de ofertar una carrera virtual es muy oneroso; si se tiene que hacer la inversión en forma previa a la aprobación, correr el riesgo de que por mucho tiempo no se vaya a obtener la aprobación o que del todo no se obtenga, se convierte en una verdadera barrera de entrada para proyectos de carreras universitarias de modalidad virtual. Probablemente esto explica en gran parte el hecho de que, en los seis años que tiene esta reglamentación de estar en vigencia, solamente una universidad haya logrado una aprobación de carreras virtuales. Todas las demás aprobaciones existentes son anteriores al articulado anterior.

### 3. Tipologías o modalidades diferenciadas de la oferta de educación a distancia

Existen en Costa Rica, en la Educación Universitaria, al menos tres tipologías o modalidades diferenciadas en la oferta educativa a distancia.

Por una parte está la educación a distancia propiamente dicha. Es la modalidad que se gestó en la UNED y que con el tiempo se ha adaptado al avance de las nuevas tecnologías de comunicación, información y conectividad. En su página de Internet, esta institución incluye los siguientes recursos que componen su modalidad de enseñanza<sup>18</sup>:

- Orientación académica: documento oficial que contiene las regulaciones y características académicas de un curso o una asignatura.
- La tutoría presencial: es un espacio para el encuentro presencial entre el tutor y los estudiantes, quienes asisten en forma voluntaria para evacuar dudas sobre los contenidos de las asignaturas. Es programada previamente.
- La tutoría virtual: es la confluencia, en la plataforma de aprendizaje, del tutor y un grupo de estudiantes que forman parte del desarrollo de una asignatura. Se programan fechas y horarios para estos eventos.
- El PADD: es el Programa de Apoyo Didáctico a Distancia que permite al estudiante realizar

18. Universidad Estatal a Distancia (2016).

consultas académicas por diferentes vías de comunicación (teléfono, fax, correo electrónico y mensaje de voz) en un amplio horario de atención.

- Onda UNED: radio en Internet de la universidad. Es la encargada de transmitir programas, tanto de audio como video, pregrabados y en vivo, desarrollados y producidos por distintas instancias de la comunidad universitaria
- Repositorio UNED (ReUNED): espacio de libre acceso con materiales académicos que se pueden utilizar para apoyar los procesos formativos, en formato PDF; páginas web con material escrito; audio-visual entre otros.
- Plataforma para la enseñanza-aprendizaje: es el LMS que permite a los estudiantes acceder a los materiales y actividades previamente organizados por el tutor.
- Otros recursos: audiovisuales que incluyen videos; programas de radio; audios en podcast descargables; transmisión de eventos en vivo, disponibles desde internet para computadores o dispositivos móviles como *Smartphone* y tabletas; videoconferencias accesibles desde los centros universitarios equipados o desde el sitio web; Biblioteca, que cuenta con una amplia gama de recursos impresos, audiovisuales y en línea, equipada con bases de datos bibliográficos que ofrecen libros, revistas y artículos digitales.

Una segunda tipología la constituye la oferta de carreras virtuales en universidades privadas y públicas que se han logrado aprobar a la fecha. Consiste en las aprobaciones anteriores al 2010, para las universidades privadas, fecha en que se incorporó la normativa de aprobación de carreras virtuales. En este grupo están algunos programas de posgrado, en tres universidades

(ULACIT; U Latina de Heredia, con solo una parte aprobada del total de materias que componen su programa; UCI). En las universidades públicas se pueden nombrar algunos programas aislados de posgrado en la UNA; UCR e ITCR (Instituto Tecnológico de Costa Rica). Otras universidades internacionales cuentan con programas virtuales de posgrado en operación, como el caso del CATIE. En todos estos casos lo que se hace es soportar los programas en plataformas LMS y adaptar la currícula a partir de un diseño originalmente planteado para programas presenciales.

La tercera tipología corresponde a la de carreras virtuales en universidades privadas, que lograron su aprobación después del 2010, con la reglamentación de los cinco artículos incorporados al Reglamento del CONESUP. En esta tipología solo figura la Universidad San Marcos, integrante de la Red Ilumino, primera que logra la aprobación de dos carreras de grado en la historia de la enseñanza virtual del país. En este caso, el programa fue concebido desde un inicio para ser impartido en un formato virtual 100 %, utilizando el esquema de modelo único, el cual conlleva una visión del alumno, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y del servicio; estableciendo importancia en los siguientes ejes: servicios académicos, acompañamiento docente, recursos didácticos y colaborativos (todos los programas virtuales tienen cuatro módulos; cada módulo con dos lecturas; con material virtual de apoyo y con una definición de la hora virtual como la unidad de medida de todos los cursos, a fin de que se tenga congruencia en el esfuerzo que el estudiante deba poner en el aprendizaje). Cada programa está dotado de la metodología de evaluación virtual que se facilita en el LMS (EPIC) en que están montados.

## **4. Criterios de la autorización de programas a distancia. Niveles de impulsores y de resistencias en la política pública. Diferencia o igualdad para el sector privado y público, y para el grado o posgrado**

Tal y como se explicó en el capítulo anterior, los criterios de la autorización de los programas a distancia o virtuales, en la educación superior en Costa Rica, varían si se trata de universidades públicas o privadas. Desde la perspectiva de las universidades públicas, la educación a distancia en el pasado, y ahora la virtual, ha sido vista como una posibilidad de democratización de la educación superior. Probablemente sea este su principal impulsor. Sin embargo, desde el punto de vista de la autorización de programas, por lo menos en lo que a la UNED se refiere, el impulsor no ha sido congruente con los criterios de autorización. Como se mencionó anteriormente, esta universidad no pudo conservar el espíritu de separación y libertad que se inspiró en la *Open University*, como su modelo, y fue obligada a alinear sus criterios de aprobación de programas con los lineamientos de CONARE.

Por otra parte, desde la perspectiva de universidades privadas, siendo estas entidades lucrativas, la virtualidad fue visualizada como una bue-

na oportunidad de negocio, más que la educación a distancia. Sin embargo, tuvieron que topárse con dos obstáculos. Por un lado el poco prestigio que tuvo la educación a distancia en sus inicios y por otro los requerimientos de aprobación que, viniendo de menos a más, ha aplicado en CONESUP a lo largo de su historia. El tener que presentar toda la infraestructura antes de la aprobación significó un esfuerzo financiero importante para organizaciones que operan bajo el concepto de entidades lucrativas. Por esta razón, la virtualidad en estas entidades ha sido más factible en programas de posgrado, debido a que por lo general estos programas están conformados por menos de la mitad de cursos (15 en promedio) que un curso de grado (alrededor de 34 para el bachillerato, más 10-12 de la licenciatura).

La única institución que ha logrado superar con éxito los criterios de autorización, como se mencionó en los capítulos anterior y tras-anterior, es la Universidad San Marcos. Esta universidad inició un trámite de aprobación de la modalidad virtual en el año 2012, con la presentación de los programas virtuales. La primera respuesta recibida fue que para lograr dicha aprobación, la universidad debía primero actualizar sus programas presenciales. Esto obligó a actualizar toda su oferta presencial, lo que requirió un arduo proceso en tiempo, costo y esfuerzo de preparación para su cumplimiento. En el año 2014, la universidad, después de haber actualizado su oferta presencial, quedó habilitada para volver a presentar sus programas virtuales. Cada uno de ellos debió ser preparado en formato virtual, con la bibliografía disponible; la plataforma virtual completamente actualizada y en operación (LMS; servidores; respaldos), así como la planilla docente no solo definida y con cartas de aceptación emitidas,

sino con los profesores debidamente capacitados y certificados como tutores virtuales. Esta universidad debió hacer una inversión de más de US\$300 mil, para obtener la aprobación de los cuatro programas solicitados (bachillerato y licenciatura en Administración de Empresas y en Contaduría Pública) tras de más de cuatro años de trámites. Para la universidad esto fue posible debido a que fue adquirida por la Red Ilumno, la cual tiene mucha experticia en la implementación de programas virtuales en Latinoamérica. Gracias a ese soporte económico y técnico le fue posible a la Universidad San Marcos lograr con éxito la aprobación, lo que le permite a partir del presente año tener en operación dicha oferta, histórica para el país.

El estado de la plataforma de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) del país es un factor importante por considerar como un impulsor o un obstáculo para el desarrollo de las plataformas de *e-learning*. De acuerdo con un informe de expertos patrocinado por el gobierno de Corea, dentro del proyecto denominado *CostaRica@prende*, se hace el siguiente diagnóstico del estado de las TIC<sup>19</sup>

Costa Rica ha hecho esfuerzos por mantener a la educación como el centro de su estrategia de desarrollo sostenible. Como resultado de lo anterior, se ha logrado en el país una relativa alta penetración de Internet, lo que ha permitido alcanzar el éxito con proyectos de *e-learning*. El país tiene buenos recursos humanos y una experiencia importante en investigación en cooperación con otros países. Sin embargo, a pesar de lo anterior, Costa Rica no se considera aun como un país maduro en términos de *e-learning*, principalmen-

te debido a que existe una brecha digital entre los sectores urbanos y rurales. Su infraestructura de TIC, el elemento fundamental para desarrollar estos proyectos, no es suficiente para crear un entorno adecuado de *e-learning*.

En lo que respecta a la educación superior, este informe sostiene que existen algunos obstáculos que impiden un mayor desarrollo del *e-learning*:

- Señala una serie de falencias generales en temas como falta de apoyo institucional y administrativo; deficiencias en la preparación de estudiantes en aprendizaje en línea; falta de competencias tecnológicas de parte de profesores; necesidades de apoyo tecnológico y falencias en aspectos de integridad académica.
- Como un tema emergente, se señala que una nueva generación de estudiantes está demandando que las nuevas tecnologías, incluido el *e-learning* estén integrados dentro de todos los cursos, aun en los tradicionales de modalidad presencial.
- El desarrollo de la ubicuidad y la tecnología relacional implica que los computadores desaparecerán gradualmente a la luz de estas nuevas tecnologías que le permiten a la gente interactuar con otras personas a través de artefactos digitales.
- La poca velocidad y la resistencia al cambio que se da en las universidades atenta contra el avance rápido que se da en el desarrollo tecnológico de las TIC, lo que hace que las nuevas generaciones no se sientan satisfechas en general, pero en especial con las ofertas de formato virtual.
- Se apunta como uno de los problemas centrales el del uso de LMS - como *Blackboard* y

19. Costa Rica@prende (2011: 21).

*First Class*. Estas plataformas no calzan con los ecosistemas en los cuales los estudiantes se desenvuelven, al ritmo de la evolución de las nuevas tecnologías. Principalmente para el tiempo en que el estudiante no se encuentra en el aula. En ese entorno, el estudiante utiliza herramientas de comunicación constante tales como *Skype* y *Facebook*; estas herramientas de relacionamiento se han integrado en su vida diaria. Es parte de su realidad el tener a la mano tanto el trabajo como la diversión. Por tal razón, las tecnologías que se utilizan para *e-learning* en las universidades son inaccesibles en un grado alto para ellos, aun si las universidades las dieran sin ningún costo.

- En este estudio diagnóstico del estado de TIC aplicadas al *e-learning*, en el capítulo de la educación superior, se recomienda, como medio para la transformación de la capacidad instalada en el país, el que se acuda a una constante investigación para poder plantear estrategias para el uso de las últimas TIC requeridas y el rediseño curricular para un aprendizaje activo adecuado a los tiempos<sup>20</sup>.

## **5. Análisis de la presencia pública y privada en los mercados de educación a distancia y virtual. Se espera conocer los niveles de cobertura, las formas de funcionamiento, los precios de los servicios**

En lo que respecta a la presencia pública y privada en los mercados de educación a distancia y virtual, hay que considerar que en Costa Rica, tanto desde la oferta del sector público como del privado, solamente la UNED representa la oferta de educación a distancia, en forma masiva. Todas las demás ofertas son muy pequeñas, dada la característica de que existen a lo sumo cinco seis programas de posgrados oficialmente aprobados, con una matrícula muy baja. En el caso de la Universidad San Marcos, con la aprobación de sus cuatro programas virtuales, se tiene por primera vez una oferta en programas masivos que llegarán con el tiempo a tener una matrícula importante. Pero esta oferta está iniciando (solo se ha impartido durante un cuatrimestre a la fecha). Lo anterior significa que la educación a distancia en Costa Rica cuenta con los 24.2 miles de estudiantes de la UNED (ver Cuadro 1). En todo el resto de la oferta no se llega a los 2 mil estudiantes, por lo que la matrícula total llega a lo sumo a los 26 mil estudiantes, lo que representa-

20. Op. cit. (P. 21-22).

ría alrededor del 12-13 % del total de la población estudiantil universitaria del país.

En lo que respecta al funcionamiento de esta opción de educación, la UNED y los demás programas ofertados operan en formato de cuatrimestre. Esto significa tres periodos académicos anuales.

Desde el punto de vista de los precios de los servicios, la UNED tiene los siguientes precios por materia (de acuerdo a lo publicado en su página web)<sup>21</sup>:

#### Precios de materias de Bachillerato y Licenciatura en la UNED (2016 - III cuat)

	Estud. Nacional		Estud. extranjero	
	CRç	US\$	CRç	US\$
Bachillerato	46.600	84	69.100	124
Licenciatura	54.200	97	81.900	147
Bachillerato - repetida	28.000	50	43.900	79
Licenciatura - repetida	32.900	59	49.400	89

Fuente: UNED (2016)

A manera de referencia general, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los hogares Enigh (2011), citada en el Quinto Informe del Estado de la Educación<sup>22</sup>, el gasto medio mensual de los hogares cuyos hijos asisten a una universidad privada alcanza los 112.000 colones (201 US\$ aprox.) por estudiante y 126.000 colones por hogar (226 US\$). Mientras ese mismo

gasto cuando se trata de universidades públicas alcanza los 55.000 colones mensuales por estudiante (99 US\$) y 65.000 colones mensuales por Hogar (117 US\$). Por lo tanto, el costo resultante en la encuesta nacional de ingresos y gastos reporta aproximadamente el doble para estudiantes y hogares cuyos hijos estudian en las universidades privadas.

## 6. Carrera académica. Tutores. Eficiencia de titulación. (1 página)

### Cuadro 2

Estudiantes de primer ingreso en universidades estatales<sup>a/</sup> que recibieron al menos un título en 2013 por cohorte seleccionada<sup>b/</sup>

	Total	Cohortes		
		2000	2004	2007
<b>Matrícula de primer ingreso</b>				
UCR	16.589	5.111	5.194	6.284
UNA	7.985	2.571	2.949	2.465
TEC	3.227	1.243	1.158	826
UNED	17.564	5.323	6.573	5.668
<b>Total de graduados a 2013</b>				
UCR	7.653	2.619	2.634	2.400
UNA	3.814	1.164	1.527	1.123
TEC	1.672	636	606	430
UNED	2.911	1.230	1.005	676
<b>Porcentaje de graduados a 2013</b>				
UCR	46,1	51,2	50,7	38,2
UNA	47,8	45,3	51,8	45,6
TEC	51,8	51,2	52,3	52,1
UNED	16,6	23,1	15,3	11,9

a/ Solo incluye universidades adscritas al Conare al año 2014.

b/ Se refiere al seguimiento de los estudiantes que ingresaron en los años 2000, 2004 y 2007.

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de las oficinas de Registro de cada universidad.

Fuente: PEN (2014).

Con base en el Cuadro 2, tomado del Quinto Informe del Estado de la Educación, se puede evaluar la eficiencia en términos de titulación que están obteniendo las universidades públicas del país, centrando la atención en la UNED, para evaluar

21. UNED. (2016).

22. Programa Estado de la Nación - PEN. (2014: 183).

por su medio la eficiencia de la educación a distancia. Como se puede ver, la UNED es la más ineficiente de las cuatro instituciones evaluadas. Si lo vemos desde la perspectiva del total las tres cohortes incluidas en el reporte, la UNED graduó solamente el 16.6 % de los estudiantes de primer ingreso admitidos. La institución más eficiente es el ITCR (poco más de la mitad) y las universidades UCR y UNA graduaron porcentajes similares en el total de las tres cohortes (47 en promedio). La UNED tiene 35 puntos porcentuales menos que el ITCR y 30 puntos menos que el promedio de UCR y UNA.

De los datos, la UNED solo graduó el 11.9 % de los estudiantes de la cohorte del 2007 en el 2013, es decir, 7 años después. Y solo logró adicionar 11.2 puntos porcentuales (23.1 %) con respecto a los admitidos en el 2000 (13 años después). Esto significa que la UNED, por cada 100 estudiantes admitidos, solo gradúa poco más de 11 estudiantes, 7 años después y poco más de 20 estudiantes de cada 100, 13 años después. De acuerdo con el Quinto Informe del Estado de la Educación, los porcentajes promedio de las universidades de mejor rendimiento (UCR e ITCR) que oscilan entre el 51 % están por debajo del promedio de los países de la OCDE (con una media del 70 %) y que son similares a países como Australia, Suecia y Hungría<sup>23</sup>. Al respecto de los resultados de la UNED, en dicho informe se afirma:

*(...) el caso de la UNED debe analizarse por separado ya que, por la modalidad de educación no presencial, en el plan de estudios de la universidad no se considera un número de años mínimo ideal para obtener el primer título, sino que más bien la modalidad a distancia ofrece la alternativa de llevar un ritmo de matrícula a la medida de las*

*posibilidades de cada estudiante. No obstante, un 23,1 % de graduados para la cohorte de 2000 (13 años después) parece muy bajo.*<sup>24</sup>

Desde la perspectiva del proceso académico, en el Reglamento de Gestión Académica de la UNED<sup>25</sup>, en el Artículo 2, se establece que:

La gestión académica comprende los siguientes procesos:

- a) Investigaciones y evaluaciones que orienten la oferta académica, su viabilidad y desarrollo.
- b) Planeamiento y programación curricular.
- c) Producción de los materiales didácticos
- d) Ejecución del proceso educativo.
- e) Evaluación de carreras, programas, cursos, materiales didácticos y de la gestión académica.

Desde el punto de vista de la producción de contenidos, se establecen, en el Artículo 22, los aspectos que se deben considerar<sup>26</sup>:

El equipo de producción está conformado por los siguientes profesionales:

- a) Encargado(a) de Cátedra. Encargado(a) de Programa de grado, posgrado o extensión
- b) Especialista en contenido
- c) Autores(as)
- d) Productores(as) académicos
- e) Diseñadores(as) gráficos e ilustradores(as)

Este equipo será convocado a la primera reunión por la Dirección de Producción de Materiales Didácticos. En ésta se analiza el diseño del curso y se define el cronograma de producción tome en cuenta no sólo el período académico en que se ofrece el curso, sino también el tiempo que re-

24. Op. cit. (P. 209).

25. UNED (2011: 01).

26. Op. cit (p. 10).

23. PEN (2014: 209).



quieren la Dirección de Producción de Materiales Didácticos, la Editorial y la Oficina de Distribución y Ventas.

En lo que corresponde al proceso de enseñanza, en el Artículo 30, se establece, entre otros detalles relativos a los aspectos de evaluación de la gestión académica, lo siguiente<sup>27</sup>:

*Garantizar de conformidad con las políticas y condiciones institucionales que el estudiante reciba asesoría y atención académica-curricular oportuna y apropiada, e implementar estrategias didácticas, actividades y evaluación de aprendizajes que propicien el logro de los rasgos del perfil académico-profesional, establecidos en el Plan de Estudio, y el desarrollo de las competencias y de los aprendizajes planteados en el diseño y en la realización de cada curso.” Se agrega como una nota al pie que: “Entre las estrategias didácticas se sitúan los distintos tipos y modelos de tutoría, la disposición de ambientes de aprendizaje interactivos y participativos, las orientaciones para el estudio de la disciplina y otros.*

El proceso de evaluación del conocimiento adquirido se estipula en el Artículo 31 de la siguiente forma<sup>28</sup>:

*El proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la atención a los reclamos e inquietudes que en esta área presentan los estudiantes es responsabilidad del Profesor(a) Encargado(a) de Cátedra o Coordinador(a) de Programa de Posgrado o de Extensión. En grado y pregrado el Encargado de Programa velará para que la evaluación de los aprendizajes que se realiza en los distintos cursos que pertenecen a la carrera o programa a su cargo, corresponda a las necesidades de éstos y sea relevante para el logro de los rasgos del perfil académico-profesional del futuro graduado.*

## **7. Criterios de evaluación y acreditación de la educación a distancia en sus diversas tipologías. Indicar en líneas generales los factores, indicadores y variables de la evaluación de programas e instituciones a distancia por parte de las agencias locales de evaluación. (1-2 página)**

En el año 2011, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), adoptó el “*Modelo de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a distancia*”<sup>29</sup>, formulado mediante un largo proceso de elaboración, producto del trabajo conjunto entre la propia institución y representantes de las universidades adherentes. Contó también con la colaboración de representantes de universidades del exterior, que se unieron en alguna parte del proceso de formulación. De acuerdo con el ca-

27. Op. cit. (P. 12)

28. Op.Cit. (P. 12)

29. SINAES (2011).

pítulo de antecedentes del propio lineamiento, el modelo se empezó a gestar en el año 2008, tomando como base el modelo de acreditación para carreras presenciales que se oficializó a partir de octubre del 2009. La comisión que trabajó en su elaboración estuvo compuesta por representantes de universidades públicas y privadas, sobre todo aquellas que tenían avances en ofertas a distancia o virtuales. Se tuvo una especial colaboración de parte de representantes de universidades de España, Brasil, Uruguay, Ecuador, Colombia y Argentina. En estos antecedentes se destaca<sup>30</sup>:

Para la elaboración de este manual, se han tenido en cuenta indicadores internacionales de calidad que deben ser alcanzados por una carrera de la modalidad a distancia para cumplir con éxito sus funciones. Además de contemplar el principio de igualdad de oportunidades al dirigirse a un alumnado disperso y con características particulares, al ser en su mayoría alumnos adultos, que trabajan y suelen tener obligaciones familiares, alejados de los centros universitarios presenciales, u otros aspectos que le conducen a estudiar en esta modalidad. Igualmente, entre los procesos propios de la educación a distancia se consideraron:

- Aspectos de la difusión e información, particularmente, normas claras en los requisitos de admisión e ingreso.
- Enunciados claros sobre el diseño curricular y la programación.
- Personal académico y administrativo idóneo y formado en educación a distancia.
- Materiales apropiados para la modalidad y la posibilidad de llegar oportunamente a los estudiantes.

- Metodología que propenda a una dinámica de interacción entre los actores involucrados.
- Evaluación ética y apropiada para la confiabilidad en el sistema.
- Infraestructura física y tecnológica acorde con la modalidad.
- Gestión oportuna y recursos apropiados para el buen funcionamiento de las carreras.
- *Investigación y extensión propias de cualquier modalidad de educación superior*<sup>31</sup>

Las dimensiones y componentes que se consideraron en el modelo son las mismas del modelo presencial. Se indica también la cantidad de criterios, cantidad de estándares y cantidades de evidencias de cada componente<sup>31</sup>:

Dimensión	Componente	Criterios y numeración	Estándares	Evidencias y numeración
Relación con el contexto	Admisibilidad	12	0	22
	Información y promoción	2	1	5
	Proceso de admisión e ingreso	2	0	5
	Correspondencia con el contexto	6	1	11
Recursos	Plan de estudios	17	2	36
	Personal académico	11	8	29
	Personal administrativo	4	0	9
	Infraestructura física, tecnológica y aula virtual	10	1	34
	Centro de información y recursos	5	2	18
	Equipo y materiales	6	4	14
	Finanzas y presupuesto	2	0	4

30. Op. Cit. (2011: 31).

31. Op. Cit. (P. 28).

Dimensión	Componente	Criterios y numeración	Estándares	Evidencias y numeración
Proceso educativo	Desarrollo docente	5	1	8
	Metodología de enseñanza y aprendizaje	8	2	16
	Gestión de la carrera	18	2	37
	Investigación	8	1	21
	Extensión	8	1	15
	Vida estudiantil	17	3	38
Resultados	Desempeño estudiantil	5	1	13
	Graduados	11	5	25
	Proyección de la carrera	1	3	6
	Sostenibilidad	10	0	4
5	21	168	38	378

Fuente: Sinaes (2011)

La UNED ha logrado acreditar doce carreras con este modelo, de las cuales tres son re-acreditadas. Las carreras que están acreditadas son: Profesorado, Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Naturales (re-acreditada); Profesorado y Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática (re-acreditada); Bachillerato y Licenciatura en Administración Educativa; Bachillerato y Licenciatura en Informática Educativa (re-acreditada); Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Administración de Empresas con énfasis en Contaduría, Banca y Finanzas, Dirección de Empresas, Mercadeo, Producción y Recursos Humanos; Bachillerato y Licenciatura en Manejo de Recursos Naturales (re-acreditada); Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar; Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza del Inglés para I y II ciclos; Bachillerato en Educación Especial; Diplomado,

Bachillerato y Licenciatura en Educación General Básica I y II Ciclos; Diplomado y Bachillerato en Gestión Turística Sostenible.

## 8. Las instituciones a distancia más características del país. Análisis de las universidades más significativas que actúan en la oferta a distancia y virtual. Características dominantes y diferenciadas. (2 páginas)

Las instituciones universitarias que imparten programas a distancia y/o virtuales en el país, con una trayectoria destacada son las siguientes:

**Universidad Estatal a Distancia.** Como se indicó en el capítulo 1, esta institución universitaria fue conformada en los primeros años del nacimiento de la educación universitaria virtual, tomando como modelo el de la *Open University* de Inglaterra y contó con el apoyo de la UNED de España. Fue la respuesta costarricense al fenómeno que explica Rama (2008) de la aparición de universidades a distancia en Latinoamérica y que tuvo las siguientes características:

*El modelo de estas universidades<sup>32</sup> se basaba en una libertad de acceso e implicó pasar de un control de acceso a un control de egreso, invirtiendo los estándares ya que el eje no era el establecimiento de requisitos de ingreso sino de egreso. En el modelo de la Open University se buscaban calificaciones de salida, no importando el nivel de los estudiantes en su incorporación a la universidad sino la buena calificación final. Con el fin de hacer eso las instituciones de la región abrieron oficinas por todo sus países respectivos, se transformaron en grandes editores de materiales instruccionales en tanto el modelo está basado en material de estudio de alta calidad y en un intenso apoyo a los estudiantes a través de tutores. Crearon una gran cobertura con una amplia cantidad de sedes, fueron casi monopólicas en la región durante largos años, se focalizaron en sectores de bajos ingresos económicos que no pudieron acceder a la educación superior pública ni privada, y se basaron en modelos de educación a distancia con apoyo de materiales instruccionales<sup>33</sup>.*

Con el tiempo, la UNED ha realizados esfuerzos importantes por adaptar su infraestructura y metodologías de enseñanza a los avances tecnológicos del *e-learning*. Sin embargo, tal y como se ha comentado en capítulos anteriores, tiene algunos condicionantes que no le dan total libertad en ese accionar hacia los nuevos paradigmas de la educación virtual. Entre los más importantes está la pertenencia al CONARE, cuyos paradigmas son dominados por la modalidad presencial de las otras universidades públicas del país. Por otra parte, existen obstáculos de conectividad que le impone la infraestructura de TIC que tiene el país. En este campo, la brecha de conectivi-

dad entre zonas rurales y urbanas que se apuntó en el capítulo 4 (informe de Costa Rica@prende) le impone un límite que no podrá ser superado si no hay políticas públicas que cambien esta situación. El otro gran reto al que se enfrenta la UNED se refiere a su tasa de graduación. Como se comentó en el capítulo 6, la graduación de la UNED es menos de la mitad del promedio de las otras tres universidades públicas incluidas en el Quinto Informe del Estado de la Educación (49.2 vs 23.1, para el cohorte 2000, 13 años después). Esto sugiere un análisis más profundo en donde se plantearía como línea de investigación si la premisa de Rama (2008) de que el modelo de la *Open University*, en el que se buscaban calificaciones de salida y no tanto de entrada, sigue pesando sobre los resultados observados.

**Esfuerzos por ofertas virtuales en la educación universitaria pública.** El Financiamiento de la Educación Superior Estatal (FEES) es parte del presupuesto que el Estado Costarricense destina a la educación y está establecido en la Constitución de la República en su artículo 85<sup>34</sup>. Este fondo representa la principal fuente de financiamiento de las universidades públicas (entre el 85-90 % de su presupuesto). Como parte de las reglas de reparto con que se administra este fondo, se ha establecido un 1 % del total para el desarrollo de la enseñanza a distancia, aparte del 7.5 % del FEES que le corresponde a la UNED. Este fondo contaría con unos recursos de unos 4.100 millones de colones (US\$7.1 millones) anuales, de acuerdo con el presupuesto global otorgado a las universidades públicas en el año 2015.<sup>35</sup>

32. Rama indica que las primeras universidades de la región en modalidad a distancia fueron: Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Costa Rica y la Universidad Nacional a Distancia (UNAD) de Colombia. (Rama, C., 2008: 345).

33. Rama, C. (2008: 345).

34. PEN (2014: 221).

35. PEN (214: 183).

Como parte de estos esfuerzos también es importante destacar la constitución de la Comisión de Nuevas Tecnologías en Educación – TICES. Este fue un acuerdo que se da por iniciativa de los rectores de las universidades públicas, en el año 2002<sup>36</sup>. Dentro de las consideraciones para su creación, se cita en su sitio en Internet, lo siguiente<sup>37</sup>:

*Las instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal:*

*- Fortalecerán el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) aprovechando el desarrollo tecnológico mediante la utilización de las tecnologías de información y comunicación que faciliten la excelencia académica.*

*- Actualizarán los programas académicos mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación, fomentando la utilización de redes nacionales e internacionales.*

Asimismo, esta comisión ha definido su misión en los siguientes términos:

*“Promover la coordinación, colaboración y articulación entre las universidades integrantes del CO-NARE en el uso y apropiación de las tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria fundamentados en la calidad.”<sup>38</sup>*

Cuando se consultó en las páginas web de cada una de las universidades públicas, diferentes a la UNED, sobre la existencia de programas virtuales, se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la UNA, en su sección de FAQ (preguntas frecuentes), se indica lo siguiente: “Ofrece la Universidad carreras o posgrados virtuales?”, la indicación que se obtiene es: “La Universidad

Nacional en este momento ofrece algunos posgrados virtuales. Usted debe consultar directamente en la Unidad Académica donde ofrecen el posgrado que le interesa, para ver si manejan esa modalidad”.

- En la UCR, en su Catálogo General<sup>39</sup>, solamente dos programas de maestría son indicados como impartidos en línea (Maestría Profesional en Meteorología Operativa y Maestría Profesional en Gerencia de la Seguridad Alimentaria y Nutricional, en conjunto con la UNA). Por otra parte, existen dos programas en formato Bimodal (Bachillerato en Enseñanza del Francés con concentración en Primaria y el mismo programa con concentración en Secundaria, ambos no enteramente impartidos en esta modalidad). En esta universidad existe la unidad denominada METICS (Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con TIC). Ellos declaran que tiene 1.500 cursos con contenidos virtuales, todos de programas presenciales. En este año se celebran los 10 años de existencia de esta unidad.
- En el ITCR no se encontró ningún programa ofertado en formato virtual, a distancia, en línea o bimodal.

**Ofertas virtuales en las universidades privadas.** Desde finales de los años noventa y principios del nuevo siglo, las universidades privadas han incursionado en las modalidades a distancia, primero y virtuales, posteriormente, utilizando plataformas satelitales al principio (U Interamericana-Tec de Monterrey) y luego a través de Internet, con desarrollos de LMS (*Blackboard, Web CT, First Class, Moodle*, entre otros). En todos los casos se incursionó en programas de posgrados, en educación continua y en programas técnicos,

36. TICES (2015).

37. Op. cit.

38. Op. Cit.

39. UCR (2015: 40-41)

principalmente debido a los obstáculos regulatorios que fueron mencionados en el capítulo 4. El caso de la Universidad San Marcos y la Red Ilumino merecen un capítulo aparte, por haber logrado la primera aprobación de programas virtuales. Posteriormente se enumeran las ofertas existentes a la fecha y se describe en detalle el caso de la Universidad San Marcos.

- Universidad CENFOTEC<sup>40</sup>. Ofrece la Maestría en Bases de datos, en formato 100 % virtual. También ofrece educación continua y programas técnicos en esta modalidad.
- Universidad ULACIT<sup>41</sup>. Ofrece la Maestría en Administración de empresas con diferentes énfasis (Gerencia en Operaciones; Comercio Internacional; Recursos Humanos; Mercadeo; Finanzas), indicándose que fue el primer programa en el país en recibir la aprobación oficial en modalidad virtual. Esta aprobación se dio en el año 1988.
- Universidad Latina<sup>42</sup>. Esta universidad tiene aprobados 4 cursos de la Maestría en Administración de Negocios para ser impartidos en modalidad virtual o bimodal aunque esto no se menciona en su página web. Por otra parte se ofrecen 3 cursos de la carrera de Bachillerato en Administración de Negocios que se imparten en formato virtual: Mercadeo I, Conducta del consumidor, y Desarrollo de emprendedores, los cuales son impartidos por profesores tutores de la red Laureate, a la cual pertenece esta institución.

- Universidad para la Cooperación Internacional - UCI<sup>43</sup>. Esta Universidad ofrece en total 17 programas, todos de posgrados. De estos, 12 son maestrías, 2 doctorados y 3 son programas de especializaciones. Del total de 17, dos son presenciales, dos son semi-presenciales y trece son virtuales. Varios de estos programas son ofertados desde la sede que esta universidad abrió en México, por lo que para poder obtener el reconocimiento de los títulos, el graduado deberá realizar el trámite a través de CONARE.

**El caso de la Universidad San Marcos.** La Universidad San Marcos, en el año 2012 se adhiere a una de las redes más grandes de universidades en Latinoamérica y pionera en la educación virtual en la región, la Red Ilumino. Esta red, al contar con 10 instituciones en 8 países de América Latina, ha trabajado fuertemente en la transformación de la educación superior, redefiniendo el acceso, la inclusión y la accesibilidad a enseñanza de alta calidad, sin fronteras y con las puertas abiertas, mediante un sistema de calidad único, innovador y flexible de educación virtual.

Actualmente, la oferta virtual de la Universidad San Marcos, a nivel de grado universitario, cuenta con los únicos programas aprobados por el ente Rector de la educación superior del país, CONESUP. La producción de contenidos virtuales de esta universidad está basada en la normativa de lineamientos emanados de un modelo académico único de educación virtual de calidad, donde el alumno se ubica como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y como principal receptor del servicio que la universidad brinda. La estrategia de este modelo se centra en 11 dimensiones:

40. Universidad CENFOTEC (2014).

41. Universidad Latinoamericana en Ciencias y Tecnología (2016).

42. Universidad Latina (2016).

43. Universidad para la Cooperación Internacional-UCI. (2016).

1. Utilización de un LMS de desarrollo constante.
2. Capacitación constante del docente virtual para el desarrollo de sus capacidades tecno-pedagógicas.
3. Estrategias colaborativas de aprendizaje emanadas de un Modelo pedagógico virtual.
4. Tabla de calificación dentro de la Plataforma LMS (*Gradebook*) como herramienta de gestión académica.
5. Cursos con estructura académica modular que garantiza el aprendizaje evolutivo durante el cursado.
6. Materias sello en la red como áreas transversales del conocimiento.
7. Pruebas de término y de proceso escalables que permiten la retroalimentación al alumno.
8. Modelo carrusel de ofertado de cursos de modo que el estudiante siempre tiene posibilidad de ingreso en el periodo de estudio.
9. Didácticas de innovación constante dentro de la plataforma.
10. Desarrollo de una red de Centro de Servicios Universitarios (CSU) como un modelo de cobertura nacional y regional con expansión de la modalidad de estudio virtual.
11. Acciones de permanencia para mantener a los alumnos satisfechos en las aulas virtuales.

Los cursos producidos 100 % en modalidad virtual por esta universidad conllevan una serie de validaciones previstas antes del cursado del programa; a saber: (1) validación de estilo; (2) validación de plagio; (3) validación académica; (4) pruebas OA. Estos procesos le permiten desarrollar un sistema de métricas para evaluar y gestionar mejoras continuas en el producto académico

virtual y en el servicio. La construcción y el seguimiento de un sistema de indicadores de gestión (KPI) constituyen herramientas centrales del proceso de consolidación y mejora permanente del modelo único de educación virtual de calidad que la Universidad San Marcos ha puesto en marcha en el país.

## **9. Presencia de proveedores transfronterizos. Legislación y habilitación o no de este tipo de oferta. Problemas de reconocimiento de las certificaciones para la oferta internacional transfronteriza**

Existen en el país dos tipos de proveedores transfronterizos que realizan ofertas de programas virtuales. Por un lado están universidades que han sido creadas por leyes especiales, lo que les permite operar bajo un marco legal propio y sin tener que ser regulados; estas instituciones ofertan programas virtuales, bimodales o semi-presenciales. Su oferta se orienta a estudiantes del exterior en gran mayoría, aunque también reciben estudiantes nacionales. Dentro de estas instituciones se encuentran:

- Universidad para la Paz<sup>44</sup>. Esta universidad es parte del sistema de Naciones Unidas. Se ofrece un único programa de maestría en línea. Se trata de “*On line MA in SustainablePeace in theContemporaryWorld*”.
- CATIE<sup>45</sup>. El Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza es un organismo interamericano que en sus orígenes fue parte del sistema de la OEA, junto con el IICA. Dentro de sus posgrados oferta la “Maestría Profesional Internacional en Manejo y Gestión de cuencas hidrográficas” la cual se imparte en modalidad virtual.
- EARTH<sup>46</sup>. Esta universidad dedicada a la enseñanza de ciencias agronómicas opera bajo la figura de una fundación internacional sin fines de lucro y ofrece la “Especialización en Energías Renovables” en formato virtual.
- ICAP<sup>47</sup>. El Instituto Centroamericano de Administración Pública tiene varios programas de posgrados ofertados en modalidades semipresenciales o virtuales. Su oferta académica está conformada por 10 maestrías y un doctorado. De esos 11 programas, 8 son semipresenciales, 2 presenciales y 1 es bimodal.

Por otra parte, existen ofertas que aparecen en el espacio de Internet y que se enfocan en crear

44. University for Peace (2013). No limits to learning Distance ED. Consultado el 8-09-2016 en: <http://www.elearning.upeace.org/master.cfm>

45. CATIE (2016). Educación virtual. Consultado el 01-09-2016 en: <https://www.catie.ac.cr/programas-de-educacion/posgrado/educacion-virtual>

46. Earth (2016). Especialización en Energías Renovables. Consultado el 08-09-2016 en: <https://www.earth.ac.cr/es/2015/06/16/especializacion-energias-renovables/>

47. ICAP (2016). Oferta académica. Consultado el 08-09-2016 en: <https://www.icap.ac.cr/index.php/maestrias>

opciones dirigidas al mercado nacional, pero que al no tener el respaldo del marco legal, no tienen mayor trascendencia. Una de estas ofertas está respaldada por una universidad legalmente constituida en el país. Se trata la Universidad Politécnica Internacional<sup>48</sup>, la cual ofrece 12 programas virtuales de maestría, trata través de una alianza con la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

## 10. Conclusiones y prospectiva de la educación a distancia y virtual y sugerencias de política pública

Después de haberse expuesto la semblanza de la educación a distancia, en este capítulo dedicado a Costa Rica, a manera de conclusiones se intenta encontrar respuestas a las preguntas que se plantearon al inicio.

¿Sigue siendo la educación a distancia una modalidad innovadora en el campo de la educación?

La educación a distancia y su evolución hacia la educación virtual no solo es una modalidad innovadora, sino indispensable en el campo de la educación. En el caso de la educación universitaria lo es todavía más, debido a que los estudiantes en proporciones cada vez mayores, requieren de instancias que les permitan superar barreras de espacio, de tiempo y de comodidad. En Costa Rica esto es cada vez más real por el tema de

48. UPI (2016).



los traslados requeridos para llegar de un sitio a otro, los cuales demandan cada vez más tiempo y costo.

¿Qué calidad de profesionales se forman en la educación a distancia?

La calidad de profesionales de la educación a distancia ha sido superada con el tiempo. Si bien es cierto fue un obstáculo, debido que esta modalidad no fue bien aceptada en sus inicios, hoy en día los profesionales de esta modalidad se desempeñan y son aceptados con éxito. El mercado laboral los acogió a lo largo de las casi cuatro décadas que tienen de estarse formando en la UNED. Por otra parte, la UNED ha logrado acreditar carreras con éxito dentro del sistema nacional de acreditación de la calidad, lo que hace que este aspecto se haya superado con creces.

¿La educación a distancia realmente democratiza la educación superior, o es solo una alternativa para calmar el descontento de los jóvenes?

Esta pregunta tiene dos respuestas. La primera es positiva, ya que efectivamente la modalidad a distancia que imparte la UNED está al alcance de los grupos de población de todos los estratos, al no tener un examen de admisión, como ocurre con las otras universidades estatales. Los costos de estudio son bajos en relación con el resto de la oferta universitaria y los medios disponibles para el estudio están al alcance de cualquier estudiante que quiera emprender una carrera universitaria. La gama de opciones de estudio en la oferta de la UNED es amplia y van desde grados hasta doctorados. Sin embargo, existe una segunda respuesta a la pregunta que no es tan positiva. Las tasas de graduación que se han divulgado en el Quinto Informe del Estado de la Educación son

muy bajas; de hecho menos de la mitad del promedio de las otras universidades públicas. Esto indica que la UNED no ha sabido adaptar metodologías de seguimiento adecuadas para enfrentar este problema. En dicho informe se indica que este estudio longitudinal es una novedad ya que no existen estudios comparativos, por lo menos a nivel oficial. Pero es un fenómeno que está dando una luz de alerta y que debe ser investigado con más precisión. Se deben encontrar las causas de este problema a fin de que sean neutralizadas a la mayor brevedad. Parece ser que la afirmación de Rama (2008) de que no se ha buscado una nota de entrada pero si una de salida es muy válida en el caso de las tasas de graduación de la UNED.

¿Puede la UNED reducir el entorno económico de exclusión social?

No solo la UNED, sino la oferta educativa de la educación virtual en general, puede ayudar grandemente a reducir la exclusión social dentro del entorno económico. Esta es una afirmación que en general aplica a cualquier oferta educativa que esté al alcance de los grandes conglomerados de población que requieren opciones de desarrollo e inclusión. Pero en el caso de la educación a distancia y virtual, el acceso a la educación se hace más posible porque elimina muchas de las barreras que se presentan cada vez más en las opciones presenciales. La educación a distancia de tercera generación (*e-learning*) se puede plantear a través de los dispositivos tecnológicos que ya son utilizados por todos los grupos sociales. Y aquellos que no los tengan, con no mucho esfuerzo se pueden facilitar a través de programas sociales gubernamentales. Hay que vencer barreras tecnológicas, como la brecha de conectividad que se apuntó en el informe de *e-learning*

del proyecto Costa Rica@prende. El país debe resolver, también, problemas de conectividad existentes, pero la verdadera democratización que ha buscado la educación a distancia a lo largo de casi cuatro décadas, está hoy más cerca que nunca. Se deben sumar los esfuerzos estatales a los privados. La naciente oferta de la Universidad San Marcos es una opción emergente de educación a distancia de tercera generación que debe ser fortalecida, imitada y multiplicada. La inversión estatal a través de fondos como el del fortalecimiento a la educación virtual, contemplado en los presupuestos del FEES, debe producir resultados más inmediatos. Los obstáculos de aprobación como los que existen en el órgano regulador de la educación privada deben ser re-pensados, con el fin de que se ejerza la regulación, pero que se facilite la aprobación.

*¿Han borrado las tecnologías de la comunicación las diferencias entre las formas tradicionales de enseñanza – aprendizaje y la modalidad a distancia?*

No se trata de siestas diferencias se han borrado o no, se trata de que ahora existen nuevos paradigmas. La educación tradicional misma se ha transformado. Ya no se puede hablar de una educación tradicional y una que no lo es. La educación presencial tiene elementos de virtualidad y la virtualidad tiene metáforas de la presencialidad. Las modalidades ya no son puras. Se han mezclado en modalidades presenciales, apoyadas con plataformas virtuales; bimodales; mixtas y virtuales. El *e-learning* es utilizado en todas ellas. La ubicuidad es exigida por los estudiantes. Los programas de estudio deben re-pensarse porque el estudiante ahora estudia para tener el conocimiento que necesita y no necesariamente para obtener un título. El conocimiento es obsoleto en menos tiempo hoy en día.

*¿Se ha quedado estancada la UNED en el modelo de Segunda Generación? ¿Se está preparando para funcionar exitosamente en la tercera generación?*

De acuerdo con las herramientas que fueron descritas en el capítulo 3, la UNED ha realizados esfuerzos por evolucionar del modelo de segunda generación, pero la pregunta que hay que hacer es si estos han sido suficientes. Por las pobres tasas de graduación, pareciera que no es así, pero esto es apenas una interrogante que hay que despejar por medio de la investigación adecuada. La otra gran pregunta que habría que hacer es sobre la preparación no solo de la UNED, sino de todas las demás universidades que tanto están evolucionando hacia los nuevos paradigmas de la educación.

*¿Existen nuevas opciones para la educación superior, que valgan la pena tomarse en cuenta, más allá de la opción estatal, planteada a través de la UNED?*


La oferta de la Universidad San Marcos es una opción que debe ser estudiada. Los obstáculos que tuvo que vencer para llegar a convertirse en la primera oferta de grados en el país es uno de estos aspectos por investigar. Proyectos de reforma a la ley del CONESUP deben ser oportunidades para eliminar estos obstáculos, manteniendo la adecuada regulación necesaria. Esta universidad necesita continuar ampliando la oferta y las demás universidades privadas necesitan también considerar la oferta educativa virtual como una opción real. El problema que se presenta es que ante la escasez de ofertas oficiales se abren espacios para que los llamados proveedores transfronterizos se aprovechen y la población quede desprotegida ante posibles irregularidades que

se pueden dar con la operación de ofertas que nadie sabe dónde se producen y bajo cuáles estándares de calidad.

## Bibliografía

- Álvarez, R. (2013). *Propuesta de un modelo de RSE para las universidades de la red Laureate en Centroamérica*. Universidad Europea de Madrid. Tesis Doctoral.
- Consejo Nacional de Rectores – CONARE (2016). Qué es CONARE. Consultado el 6-09-2016 en: <https://www.conare.ac.cr/conare/que-es-conare>
- Costa Rica@prende. (2011). *E-Learning diagnostic of Costa Rica*. NIPA Consulting team. San José, Costa Rica. Consultado el 07-09-2016 en: [https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7b242638-989f-4b88-b464-d6fd78dd41f3/E\\_learning\\_diagnosis\\_of\\_CR.pdf](https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7b242638-989f-4b88-b464-d6fd78dd41f3/E_learning_diagnosis_of_CR.pdf)
- ICAP. (2016). Oferta académica. Consultado el 08-09-2016 en: <https://www.icap.ac.cr/index.php/maestrias>
- Ministerio de Educación Pública – MEP. (2013). CONESUP. Consultado el 06-09-2016 en: <http://www.mep.go.cr/conesup>
- Programa Estado de la Nación – PEN. (2014). *Quinto informe Estado de la Educación / PEN*. 5 ed. San José, Costa Rica.
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad: el nacimiento de la educación digital*. México: Editorial UDGVIRTUAL.
- Rama, C. (2008). Tipologías de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo* v. 8 (24), pp. 341-355. Pontificia Universidad Católica do Paraná. Curitiba, Brasil.
- Salgado, E. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrados*. Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente. Tesis doctoral.
- SINAES. (2011). *Modelo de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a distancia*. Consultado el 07-09-2016 en: [http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso\\_acreditacion/manual\\_distancia\\_11.pdf](http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_distancia_11.pdf)
- TICES. (2015). *Historia*. Consultado el 3-10-2016 en: <http://tices.conare.ac.cr/historia.html>
- UNED. (2011). *Reglamento de la gestión académica de la UNED. Universidad Estatal a Distancia*. San José, Costa Rica: Información y documentación institucional – CIDREB.
- UCR. (2015). Catálogo General. Consultado el 08-09-2016 en: <http://vd.ucr.ac.cr/index.php/component/joomdoc/otros-documentos/Catalogo%20Universitario/detail>
- UNED, (2016). Carreras de la UNED. Consultado el 07-09-2016 en: <http://www.uned.ac.cr/carreras-uned>
- UNED. (2015). Centros Universitarios. Consultado el 5-9-2016 en: <http://www.uned.ac.cr/index.php/centros-universitarios>
- UNED. (2016). Conociendo la UNED. Consultado el 06-09-2016 en: <http://www.uned.ac.cr/conociendo-la-uned/metodologia-y-recursos>
- UNED. (2016). Instrucciones para la matrícula. Consultado el 07-09-2016 en: [http://www.uned.ac.cr/images/documentos/2016/Instrucciones\\_para\\_la\\_matricula\\_2016-III\\_Cuatrimestre.pdf](http://www.uned.ac.cr/images/documentos/2016/Instrucciones_para_la_matricula_2016-III_Cuatrimestre.pdf)
- Universidad CENFOTEC. (2014). Oferta Académica Virtual. Consultado el 08-09-2016 en: <https://www.ucenfotec.ac.cr/oferta-academica-virtual/>
- Universidad Latina. (2016). Clase Internacional Laureate. Consultado el 08-09-2016 en: <http://ulatina.ac.cr/contenido/clase-internacional-laureate>
- Universidad Latinoamericana en Ciencias y Tecnología. (2016). Carreras. Consultado el 08-09-2016 en: <http://www.ulacit.ac.cr/carreras/>
- University for Peace. (2013). *No limits to learning Distance ED*. Consultado el 8-09-2016 en: <http://www.elearning.upeace.org/master.cfm>
- Universidad para la Cooperación Internacional-UCI. (2016). Programas Académicos. Consultado el 08-09-2016 en: <http://www.uci.ac.cr/>
- UPI. (2016). Maestrías UDIMA. Consultado el 08-09-2016 en: <http://www.upi.ac.cr/carrera/maestrias-udima/>
- Zeledón, J. y Ramírez, C. (2014). La educación superior a distancia, antecedentes, puesta en marcha, logros y perspectivas en Costa Rica. *Innovaciones Educativas* · Año XV · Número 20.





# La educación superior a distancia y virtual **en Ecuador**

Normativa y reglamentación

Mary Elizabeth Morocho Quezada

Albania Camacho Condo

Corina Valdivieso Ramón

**Mary Elizabeth Morocho Quezada.** Doctora en Estadística e Investigación Operativa por la Universidad de Sevilla - España. Máster en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo por la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) - Ecuador; Máster en Evaluación, Gestión y Dirección de la Calidad Educativa por la Universidad de Sevilla - España; y Máster en Educación a Distancia por la UTPL - Ecuador. Coordinadora de la Unidad de Evaluación Institucional de la UTPL, Subdirectora del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). E-mail: memorocho@utpl.edu.ec

**Martha Albania Camacho Condo.** Economista por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) - Ecuador; Máster en Evaluación, Gestión y Dirección de la Calidad Educativa por la Universidad de Sevilla - España; Especialista en Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa por la Universidad de Sevilla; Especialista en Dirección de la Calidad Educativa por la Universidad de Sevilla. Equipo técnico del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). E-mail: malbania@utpl.edu.ec

**Corina del Rocío Valdivieso Ramón.** Economista por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) - Ecuador. Equipo técnico del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). Docente invitada de la Universidad Técnica Particular de Loja, en la Modalidad Presencial y Abierta y a Distancia. E-mail: cdvaldivieso@utpl.edu.ec.



# 1. Génesis de la educación a distancia en el Ecuador

La educación superior a distancia en el Ecuador nació hace 40 años, siendo la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) la primera universidad en ofertar carreras en esta modalidad de estudios. La UTPL inicia sus actividades académicas en octubre de 1976 a través de los Institutos de Ciencias Pedagógicas y Ciencias Básicas con las especialidades de: Ciencias Pedagógicas, Matemáticas, Física y Química en 34 Centros Asociados y con un total de 1259 alumnos matriculados (Rubio, M.; Aguilar, R.; Carrión, J. (2006).

La Modalidad Abierta y a Distancia en la UTPL, fue pionera en Latinoamérica desde 1976, siendo coesencial al desempeño de la misión de la universidad, especialmente por la función social que posee, lo cual posibilitó el acceso a la educación superior a quienes por diversos motivos no podían hacerlo de manera presencial.

A la fecha, la UTPL cuenta con 82 Centros de Apoyo, brindando servicio en todas las provincias del país y además atendiendo a los ecuatorianos residentes en el exterior, así como a otros estudiantes latinos, en los centros de Madrid, New York y Roma, a través de la oferta de 18 carreras.

En 1988, la Escuela Superior Politécnica del Ejército (ESPE), actualmente la Universidad de las Fuerzas Armadas, crea el Instituto de Educación a Distancia (INED), que se transforma al año en Modalidad de Educación a Distancia (MED),

iniciando sus actividades académicas con la especialidad de Administración de Empresas. Tres años más tarde, amplía su oferta educativa, dando inicio a las carreras de Ciencias de la Educación e Inglés. Inicialmente contó con 12 centros y hoy en día tiene un total de 27 centros en las principales ciudades del país.

En la década de los 90, cinco universidades más empiezan a ofertar carreras con la modalidad a distancia, ésta son: Católica de Cuenca, Politécnica Salesiana, Nacional de Loja, Tecnológica América y Central del Ecuador. A partir del año 2000 se evidencia un mayor crecimiento de universidades que implementan esta modalidad de educación (Correa, A.; Ramírez, I. (2010).

Cabe mencionar, que en los últimos años la EaD en el país se encuentra en constante crecimiento, las universidades tradicionales que en su inicio no habían contemplado ofertarla, hoy en día ya lo están haciendo, y aquellas que se han creado en los últimos años, también ofertan alguna carrera o programa a distancia. Así también, el incremento de estudiantes en la modalidad de educación a distancia y en línea ha evidenciado un incremento considerable debido a la nueva normativa que rige el ingreso en las universidades tradicionales y al límite de cupos ofertados en capitales de provincia.

## 2. Ejes de la normativa de la educación a distancia

La educación superior en el Ecuador inicia su reordenamiento desde la Constitución del 2008,

la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES-2010) y la normativa y requerimientos dados por los organismos de regulación de nuestro país, como son: Consejo de Educación Superior (CES), Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

## 2.1 Legislación que Regula la Educación a Distancia y en Línea en Ecuador

Los principales artículos que hacen referencia a la educación a distancia y en línea en el Ecuador, se transcriben a continuación, los mismos obedecen a las siguientes normativas:

- a. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES-2010)
- b. Reglamento de Régimen Académico (Noviembre 2013 y reformado mediante resoluciones RPC-SQ-13-No.146-2014, RPC-SQ-4S-No.535-20 14, RPC-SQIB-No.206-20 15 y RPC-SQ-22-No.262-2015, de 09 de abril de 2014, 17 de diciembre de 2014, 06 del año de mayo 2015 y 10 de junio de 2015 respectivamente.)
- c. Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios (diciembre 2015)

### a) Ley Orgánica de Educación Superior

**Artículo 2.- Objeto.-** Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a

la excelencia, al acceso universal permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna.

### **Artículo 3.- Fines de la Educación Superior.-**

La educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

### **Artículo 4.- Derecho a la Educación Superior.-**

El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

Las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior, a través de los mecanismos establecidos en la Constitución y esta Ley.

### **Artículo 12.- Principios del Sistema.-**

El Sistema de Educación Superior se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

### **Artículo 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior.**

- d. Fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema:



**Artículo 15.- Organismos públicos que rigen el Sistema de Educación Superior.-** Los organismos públicos que rigen el Sistema de Educación Superior son:

- a. El Consejo de Educación Superior (CES): y,
- b. El Consejo de Evaluación. Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

**Artículo. 71.- Principio de igualdad de oportunidades.-** El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad. Las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior propenderán por los medios a su alcance que se cumpla en favor de los migrantes el principio de igualdad de oportunidades. Se promoverá dentro de las instituciones del Sistema de Educación Superior el acceso para personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la presente Ley y su Reglamento. El Consejo de Educación Superior, velará por el cumplimiento de esta disposición.

**Artículo 107.- Principio de pertinencia.-** El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda aca-

démica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

**Artículo 116.- Principio de integralidad.-** El principio de integralidad supone la articulación entre el Sistema Nacional de Educación, sus diferentes niveles de enseñanza, aprendizaje y modalidades, con el Sistema de Educación Superior; así como la articulación al interior del propio Sistema de Educación Superior.

**Artículo 122.- Otorgamiento de Títulos.-** Las instituciones del Sistema de Educación Superior conferirán los títulos y grados que les corresponden según lo establecido en los artículos precedentes. Los títulos o grados académicos serán emitidos en el idioma oficial del país. Deberán establecer la modalidad de los estudios realizados.

No se reconocerá los títulos de doctor como terminales de pregrado o habilitantes profesionales, o grados académicos de maestría o doctorado en el nivel de grado.

**Artículo 169.- Atribuciones y deberes.-** Son atribuciones y deberes del Consejo de Educación Superior, en el ámbito de esta Ley:

Aprobar la creación, suspensión o clausura de extensiones, unidades académicas o similares, así como de la creación de programas y carreras de universidades y escuelas politécnicas, y los programas en modalidad de estudios previstos en la presente Ley.

m) Aprobar al menos los siguientes reglamentos:

1.- De creación, intervención, suspensión y solicitud de derogatoria de Ley, decreto Ley, decreto ejecutivo, de universidades y escuelas politécnicas: 2.- De creación y extinción de los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores: 3.- De régimen académico y títulos, y de régimen de posgrado; y de las modalidades de estudios: presencial, semipresencial, a distancia, en línea y otros;

**Artículo 171.- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.-**El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es el organismo público técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa.

**Artículo 174.- Funciones del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.-** Son funciones del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior:

- a. Planificar, coordinar y ejecutar las actividades del proceso de evaluación, acreditación, clasificación académica y aseguramiento de la calidad de la educación superior;
- b. Aprobar la normativa para los procesos de evaluación, acreditación, clasificación académica y aseguramiento de la calidad de las instituciones del Sistema de Educación Superior, programas y carreras, bajo sus distintas modalidades de estudio;

## Disposiciones generales

**Tercera.-** La oferta y ejecución de programas de educación superior es atribución exclusiva de las instituciones de educación superior legalmente autorizadas. La creación y financiamiento de nuevas carreras universitarias públicas se supe-ditarán a los requerimientos del desarrollo nacional. Los programas podrán ser en modalidad de estudios presencial, semipresencial, a distancia, virtual, en línea y otros. Estas modalidades serán autorizadas y reguladas por el Consejo de Educación Superior.

## Disposiciones transitorias

**Primera.-** En cumplimiento de la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución de la República del Ecuador, en el plazo de cinco años contados a partir de la vigencia de la Carta Magna, todas las universidades y escuelas politécnicas, sus extensiones y modalidades, institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores, tanto públicos como particulares, así como sus carreras, programas y posgrados, deberán haber cumplido con la evaluación y acreditación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

**Quinta.-** En cumplimiento a lo dispuesto en esta Ley, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en el plazo de dieciocho meses contados desde su instalación, realizará una depuración de sedes, extensiones, programas, paralelos y otras modalidades de similares características que mantengan las instituciones de Educación Superior fuera de su sede o domicilio principal.

Para ello realizará previamente un estudio con el fin de establecer las que pueden continuar funcionando.

Para autorizar su funcionamiento ulterior, el Consejo emitirá las normas necesarias, que deberán tomar en cuenta el tiempo de funcionamiento, infraestructura, necesidad local, disponibilidad de personal académico y existencia de otros centros de educación superior en la localidad. Las sedes, extensiones, programas, paralelos y otras modalidades de similares características que no calificaren para continuar funcionando, no podrán recibir nuevos estudiantes en el futuro.

## **b) Reglamento de Régimen Académico**

### **Artículo 2.- Objetivos.-**

b. Regular la gestión académica-formativa en todos los niveles de formación y modalidades de aprendizaje de la educación superior, con miras a fortalecer la investigación, la formación académica y profesional, y la vinculación con la sociedad.

**Artículo 3. - Modelo general del régimen académico.-** El régimen académico de la educación superior se organiza a partir de los niveles de formación de la educación superior, la organización de los aprendizajes, la estructura curricular y las modalidades de aprendizaje o estudio y define las referencias epistemológicas y pedagógicas de las carreras y programas que se impartan.

Los enfoques o modelos deben estar sustentados en una teoría educativa, desarrollada por cada una de las IES.

*(Artículo reformado mediante Resolución RPC-SO-45-No.535-2014, adoptada por el Pleno del*

*Consejo de Educación Superior en su Cuadragésima Quinta Sesión Ordinaria, desarrollada el 17 de diciembre de 2014)*

**Artículo 10.- Organización del aprendizaje.-** La organización del aprendizaje consiste en la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje con docencia, de aplicación práctica y de trabajo autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades.

La organización del aprendizaje deberá considerar el tiempo que un estudiante necesita invertir en las actividades formativas y en la generación de los productos académicos establecidos en la planificación micro curricular.

La organización del aprendizaje tendrá como unidad de planificación el período académico.

**Artículo 15.- Actividades de aprendizaje.-** La organización del aprendizaje se planificará incluyendo los siguientes componentes:

1. Componente de docencia.- Está definido por el desarrollo de ambientes de aprendizaje que incorporan actividades pedagógicas orientadas a la contextualización, organización, explicación y sistematización del conocimiento científico, técnico profesional y humanístico.

Estas actividades comprenderán:

a. Actividades de aprendizaje asistido por el profesor.- Tienen como objetivo el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores, mediante clases presenciales u otro ambiente de aprendizaje. Pueden ser conferencias, seminarios, orientación para estudio de casos, foros,

clases en línea en tiempo sin crónico, docencia en servicio realizada en los escenarios laborales, entre otras.

En las modalidades en línea y a distancia, el aprendizaje asistido por el profesor corresponde a la tutoría sincrónica.

**Artículo 32.- Promoción, difusión y ejecución de las carreras y programas.**- Las instituciones de educación superior podrán promocionar y difundir, a través de cualquier medio, sus carreras y programas a partir del momento en que éstas cuenten con la aprobación del CES.

En dicha promoción deberá aparecer, claramente, el número y fecha de la resolución de aprobación emitida por el CES.

La promoción y difusión de los programas doctorales se regulará en la normativa pertinente.

Conforme a lo dispuesto en el artículo 5 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior, las IES, en el plazo máximo de 30 días contados a partir del cierre de cada periodo de matrículas, deberán presentar las listas de los matriculados conforme a los requerimientos del SNIESE.

Las IES podrán en estos listados reportar a un mismo estudiante matriculado en dos carreras de manera simultánea, siempre y cuando la modalidad de estudios y el horario lo permita.

*(Artículo reformado mediante Resolución RPC-SO-45-No.535-2014, adoptada por el Pleno del*

*Consejo de Educación Superior en su Cuadragésima Quinto Sesión Ordinaria, desarrollada el 17 de diciembre de 2014)*

**Artículo 47.- Organización de los aprendizajes en las diversas modalidades.** – La organización de las modalidades de estudio o aprendizaje se realiza de la siguiente manera:

**2. En las modalidades a distancia y en línea.-** Por cada hora destinada al componente de docencia establecida como tutoría sincrónica, se planificarán cuatro horas de los componentes de práctica de los aprendizajes y de aprendizaje autónomo.

**3. En la modalidad dual.-** Por cada hora del componente de docencia, se establecerán en la planificación curricular dos horas de los componentes de práctica de los aprendizajes y de aprendizaje autónomo. La planificación, ejecución y seguimiento de carreras y programas bajo esta modalidad de aprendizaje será regulada en la Normativa para el Aprendizaje Dual que expida el CES.

**4. En la modalidad semipresencial o convergencia de medios.-** En esta modalidad se seguirán los mismos parámetros de distribución de horas de aprendizaje que para la modalidad presencial.

Las instituciones de educación superior definirán la distribución de las horas que corresponden al aprendizaje autónomo y al de aplicación práctica de los aprendizajes, sean estos en entornos presenciales, simulados y/o virtuales, en función de la planificación curricular por nivel, tipo de carrera o programa, campo de formación y carácter de la asignatura, curso o sus equivalentes.

La relación entre el aprendizaje in situ y el realizado en ambientes virtuales en tiempo real diferido variara entre el cuarenta y sesenta por ciento.

En todas las modalidades de aprendizaje las carreras y programas deberán utilizar métodos y técnicas de aprendizaje específico a las mismas.

*(Artículo reformado mediante Resolución RPC-SO-45-No.535-Z014, adoptada por el Pleno del Consejo de Educación Superior en su Cuadragésima Quinta Sesión Ordinaria, desarrollada el 17 de diciembre de 2014)*

**Artículo 88.- Prácticas pre profesionales.-** Son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión. Estas prácticas deberán ser de investigación-acción y se realizarán en el entorno institucional empresarial o comunitario, público o privado, adecuado para el fortalecimiento del aprendizaje. Las prácticas pre profesionales o pasantías son parte fundamental del currículo conforme se regula en el presente Reglamento.

Cada carrera asignará, al menos, 400 horas para prácticas pre profesionales, que podrán ser distribuidas a lo largo de la carrera, dependiendo del nivel formativo, tipo de carrera y normativa existente. El contenido, desarrollo y cumplimiento de las prácticas pre profesionales serán registrados en el portafolio académico.

En la modalidad de aprendizaje dual las prácticas en la empresa o institución de acogida corresponden a las prácticas pre-profesionales.

*(Artículo reformado mediante Resolución RPC-SO-4S-No.535-2014, adoptada por el Pleno del Consejo de Educación Superior en su Cuadragésima Quinta Sesión Ordinaria, desarrollada el 17 de diciembre de 2014)*

**Artículo 93.- Realización de las prácticas pre profesionales.-** Las instituciones de educación superior diseñarán, organizarán y evaluarán las correspondientes prácticas pre profesionales para cada carrera. Para el efecto las IES implementarán programas y proyectos de vinculación con la sociedad, con la participación de sectores productivos, sociales y culturales. Estas prácticas se realizarán conforme a las siguientes normas:

2. Todas las prácticas pre profesionales deberán ser planificadas, monitoreadas y evaluadas por un tutor académico de la IES, en coordinación con un responsable de la institución en donde se realizan las prácticas (institución receptora). En la modalidad dual, se establecerá además un tutor de la entidad o institución receptora.

**Artículo 97.- Organización institucional.-** Para la organización institucional de las IES se tomará en cuenta las siguientes definiciones:

5. Centro de Apoyo.- Son unidades administrativas de soporte institucional para el desarrollo de procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia, que desempeñan una función de sustento para las actividades de formación integral, la vinculación con la sociedad, los convenios de prácticas pre profesionales y demás procesos educativos de la oferta académica de carreras y programas. Deberán contar con una adecuada infraestructura tecnológica e infraestructura pedagógica, que facilite el acceso de los estudiantes a bibliotecas físicas y virtuales, a tutorías y a la realización de trabajos colaborativos y prácticos. Los centros de apoyo deberán ser aprobados por el CES, vinculados a la respectiva oferta académica.

La creación de los centros de apoyo de las universidades y escuelas politécnicas para la implementación de las modalidades de estudio a distancia, en línea u otras, deberá ser aprobada por el CES.

En el caso de los centros de apoyo que se creen en el exterior deberán además, cumplir con las normas vigentes en el país correspondiente.

*(Artículo reformado mediante Resolución RPC-SO-45-Na.535-2014, adoptada por el Pleno del Consejo de Educación Superior en su Cuadragésima Quinta Sesión Ordinaria, desarrollada el 17 de diciembre de 2014)*

## Disposiciones transitorias

**QUINTA.-** Desde la vigencia del presente Reglamento las IES tienen un plazo máximo de 18 meses para organizar e implementar una unidad de titulación especial para todas las carreras y programas vigentes o no vigentes habilitados para el registro de títulos cuyo diseño deberá poner en conocimiento del CES. Esta unidad, además de un examen complejo de grado contemplará, al menos, una opción de trabajo de titulación, de aquellas contempladas en el presente Reglamento.

Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en Línea, a Distancia y Semipresencial o de Convergencia de Medios (Diciembre 2015).

De acuerdo a lo establecido en el reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios, entre los ejes principales que rigen la actividad académica de las

instituciones de educación superior públicas y privadas, que ofrecen carreras y programas son:

## TITULO I. MODELO EDUCATIVO EN LÍNEA Y A DISTANCIA.

**Capítulo I. Objeto, Ámbito y Definiciones.-** Se consideran las condiciones en las que se ofertan las carreras y los programas de posgrado en modalidades en línea y a distancia por parte de las instituciones de educación superior (IES). Considerando para ello una definición precisa de las modalidades de estudio. Comprende: Art. 1. Objeto.-, Art. 2. Ámbito, Art. 3. Definición de las modalidades de estudio en línea y a distancia.-, Art. 4. Modalidad a distancia.-, Art. 5. Modalidad en línea o virtual, Art. 6. La modalidad semipresencial o de convergencia de medios.

**Capítulo II. Componentes de la educación en línea y a distancia.-** Entre los componentes para la educación en línea y a distancia se deberán considerar: Art.7. Herramientas pedagógicas.-, Art. 8. Equipo técnico académico, Art. 9. Composición del equipo técnico académico, Art. 10. Labor tutorial.-, Art.11. Tipos de tutoría.-, Art. 12. Estructura curricular.-. Art. 13. Modelo pedagógico.- Art. 14. Infraestructura tecnológica.- Art. 15. Recursos de aprendizaje.-, Art. 16. Bibliotecas virtuales.-, Art. 17. Rol pedagógico de los recursos de aprendizaje.-, Art. 18 Disponibilidad de los Recursos de Aprendizaje, Art. 19. Recursos de aprendizaje básicos y complementarios.-, Art. 20. Actualización de los recursos de aprendizaje, Art. 21. Recursos de aprendizaje y estudiantes en condiciones especiales.-, Art. 22. Evaluaciones.-, Art. 23. Mecanismos de monitoreo y seguimiento.-, Art. 24. Componentes diferenciadores de la educación a distancia

## **TÍTULO II. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y ACADÉMICA PARA LA OFERTA DE CARRERAS Y PROGRAMAS EN LÍNEA Y A DISTANCIA**

**Capítulo I. Organización institucional.**-La organización institucional de la oferta de educación en línea y a distancia se desarrolla en torno a: Art. 25. Organización institucional.-, Art. 26. Unidades académico-administrativas.-, Art. 27. Campus virtuales.-, Art. 28. Centros de apoyo.-, Artículo 29.- Funciones y características de los centros apoyo.-, Artículo 30.- Autorización para el funcionamiento de los Centros de Apoyo.-, Artículo 31.- Cambio de domicilio de los Centros de Apoyo.-, Artículo 32.- Suscripción de convenios para el funcionamiento de los Centros de Apoyo., Artículo 33.- Los Centros de Apoyo y la Vinculación con la Sociedad.-, Artículo 34.- Evaluación y Categorización de los Centros de Apoyo.-, Artículo 35.- Cierre definitivo de los Centros de Apoyo.-

**Capítulo II. Organización Académica.**-Esta dada por: Artículo 36.- Organización del aprendizaje., Artículo 37.- Período Académico.-, Artículo 38.- Tiempo máximo para cursar las carreras en línea y a distancia.-

**Capítulo III. Condiciones para la ejecución de las carreras y programas en línea y a distancia.**- En este epígrafe se consideran: Artículo 39.- Acompañamiento permanente a los estudiantes.-, Artículo 40.- Estudiantes por grupo o paralelo.-, Artículo 41.- Uso de recursos educativos abiertos.-

## **TÍTULO III. PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE CARRERAS Y PROGRAMAS EN LÍNEA Y A DISTANCIA**

**Capítulo I. Proyectos de carreras y programas en línea y a distancia.**- Para la presentación de

proyectos de carreras y programas en línea se deberá considerar: **Artículo 42.**- Contenido de los proyectos.- Los proyectos de carreras o programas en línea o a distancia que se presenten al CES, para su aprobación deberán contener al menos:

- a. Datos generales y descripción de la carrera o programa,
- b. Estudio de pertinencia.
- c. Modelo pedagógico y curricular.
- d. Modelo de investigación para el aprendizaje.
- e. Modelo de vinculación y prácticas pre profesionales para el caso de las carreras.
- f. Descripción microcurricular de contenidos.
- g. Recursos de aprendizaje.
- h. Infraestructura física y tecnológica.
- i. Mecanismos para la evaluación de la carrera, programa y del currículo.
- j. Equipamiento.
- k. Planta docente y administrativa.
- l. Información financiera.
- m. Reglamento interno para el funcionamiento de la educación en línea y a distancia, según corresponda.

**Capítulo II. Nivelación y Acceso a la educación en línea y a distancia:** Gira en torno a: Artículo 43.- Nivelación a los estudiantes de la educación en línea y a distancia.-, Artículo 44.- Acceso a la educación en línea y a distancia en las IES públicas.-, Artículo 45.- Acceso a la educación en línea y a distancia en las IES particulares.-, Artículo 46.- Acceso a la educación a la población migrante. Artículo 47.- Admisión en los programas de posgrado, en línea y a distancia.

## **TÍTULO IV. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA OFERTA ACADÉMICA**

**Capítulo I. Mecanismos de Evaluación de los resultados de aprendizaje.** Comprende: Artículo 48.- Evaluación final de los resultados de aprendizaje.-, Artículo 49.- Aseguramiento de la calidad en la oferta de carreras y programas en línea y a distancia.-, Artículo 50.- Seguimiento a graduados.

## **TÍTULO VI. ESTUDIANTES DE CARRERAS Y PROGRAMAS EN LÍNEA Y A DISTANCIA**

**Artículo 51.- Matrícula y registro de los estudiantes en línea.-**, Artículo 52.- Matrícula y registro de los estudiantes a distancia.-, Artículo 53.- Perfil y responsabilidades de los estudiantes.-, **Artículo 54.- Derechos de los estudiantes en línea y a distancia.-** Artículo 55.- Responsabilidad académica de los estudiantes.-, Artículo 56.- Gratuidad en las IES públicas.

## **TÍTULO VII. ARTICULACIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA, VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD Y PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES**

**Capítulo I. Articulación de la oferta académica.** Considera: Artículo 57.- Articulación de la oferta académica.

**Capítulo II. Vinculación con la Sociedad y Prácticas pre profesionales.** Artículo 58.- Vinculación con la sociedad.-, Artículo 59.- Prácticas pre profesionales en las carreras.-, Artículo 60.- Planificación y seguimiento de las prácticas pre profesionales.-, Artículo 61.- Prácticas pre profesionales y estudiantes en condiciones especiales.

## **TÍTULO VIII. ACCESO A LA INFORMACIÓN, DIFUSIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA Y RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS EXTRANJEROS**

**Capítulo I. Promoción, Restricciones y Limitaciones a la Oferta Académica.** Considera: Artículo 62.- Oferta académica vigente.-, Artículo 63.- Promoción de la oferta académica.-, Artículo 64.- Restricciones en la oferta académica de carreras y programas, Artículo 65.- Limitaciones a la oferta académica.

## **Capítulo II. Reconocimiento de Títulos Extranjeros y Titulación Conjunta.**

Artículo 66.- Reconocimiento de títulos extranjeros.-, Artículo 67.- Funcionamiento de carreras y programas de universidades extranjeras.-, Artículo 68.- Del apoyo académico de IES extranjeras.

## **TÍTULO IX. GESTIÓN TECNOLÓGICA PARA LA EJECUCIÓN DE CARRERAS O PROGRAMAS EN MODALIDAD DE ESTUDIOS EN LÍNEA Y A DISTANCIA**

**Artículo 69.- Unidad de gestión tecnológica.-**, Artículo 70.- Infraestructura tecnológica.-, Artículo 71.- Plataforma tecnológica.-, Artículo 72.- Protección de la información de los usuarios de las plataformas.-, Artículo 73.- Control del plagio.-, Artículo 74.- Políticas de renovación de la infraestructura tecnológica.

## **TÍTULO X. ASIGNACIÓN DE RECURSOS**

Artículo 75.- Criterios para la asignación presupuestaria.



## TÍTULO XI. MODALIDAD SEMIPRESENCIAL O DE CONVERGENCIA DE MEDIOS

**Artículo 76.- Estructura de la modalidad semipresencial o de convergencia de medios.-**,

Artículo 77.- Actividades presenciales y no presenciales.-, Artículo 78.- Funcionamiento de la modalidad semipresencial o de convergencia de medios.-, Artículo 79.- Lugar de ejecución de la oferta.-, Artículo 80.- Tiempo de dedicación de los estudiantes.-, Artículo 81.- Distribución de las horas del componente de docencia.

### Disposición derogatoria

**ÚNICA.-** Se deroga el “Reglamento Especial para los Programas de Educación En Línea con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics)”, aprobado por el EX CONE-SUP, mediante Resolución RCP.SII.No.260.09, de 03 de septiembre de 2009.

## 3. Modalidades de estudio

En base al REGLAMENTO PARA CARRERAS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS EN MODALIDADES EN LÍNEA, A DISTANCIA Y SEMIPRESENCIAL O DE CONVERGENCIA DE MEDIOS, se determina la concepción de la modalidad de estudio en línea y a distancia utilizada en nuestro país, específicamente:

**Artículo 3.- Definición de las modalidades de estudio en línea y a distancia.-** Son las modalidades en las cuales, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación

de los aprendizajes, y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías, recursos de aprendizaje y entornos virtuales que se organizan sobre la base de una pedagogía diseñada especialmente en función a la interacción educativa del profesor y el estudiante, en tiempo real o diferido y en torno a comunidades de aprendizaje delimitadas.

Es así, que apoyados en dicho Reglamento, se establece las modalidades de estudio presentes en la oferta de la educación superior a distancia, ya sea:

**Artículo 4.- Modalidad a distancia.-** La modalidad a distancia es aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y el de aprendizaje autónomo, están mediados por el uso de tecnologías y entornos virtuales bajo plataformas de interacción, y por la articulación de múltiples recursos didácticos (físicos y digitales). Para su desarrollo, es fundamental la labor docente y técnico docente con la tutoría sincrónica y asincrónica, y el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo.

**Artículo 5.- Modalidad en línea o virtual.-** La modalidad en línea o virtual es aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías interactivas multimedia y entornos virtuales que organizan la interacción educativa de los actores del proceso educativo, en tiempo real o diferido a través de plataformas informáticas académicas, que facultan la labor tutorial sincrónica y asincrónica.

**Artículo 6.- La modalidad semipresencial o de convergencia de medios.-** La modalidad semipresencial o de convergencia de medios, de acuerdo a lo dispuesto por el Reglamento de Régimen Académico, es la modalidad en la cual el aprendizaje se produce a través de la combinación equilibrada y eficiente de actividades in situ y virtuales en tiempo real o diferido con apoyo de tecnologías de la información y de la comunicación para organizar los componentes de docencia de aprendizaje práctico y autónomo.

## **4. Regulación para la autorización de carreras en modalidades de estudios en línea, a distancia y semipresencial de convergencia de medios**

### **4.1 Criterios para la presentación y aprobación de carreras en modalidades de estudios en línea, a distancia y semipresencial de convergencia de medios.**

El Consejo de Educación Superior (CES) en el mes de marzo del 2016 emite la GUÍA METODOLÓGICA DE PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE PROYECTOS DE CARRERAS que establecen las dimensiones, componentes, criterios e indicadores considerados para la aprobación de las carreras que las IES ofertan en esta modalidad de estudios. En la matriz 1 se presenta la descripción de cada ítem:

**Matriz 1****MATRIZ ESPECÍFICA PARA VALORACIÓN DE CARRERAS EN MODALIDADES DE ESTUDIOS EN LÍNEA, A DISTANCIA Y SEMIPRESENCIAL DE CONVERGENCIA DE MEDIOS**

Dimensión	Componente	Criterio	Indicadores	C	CP	NP	Motivo	Recomendaciones	
Proyecto Académico	Admisión y nivelación	Nivelación	Existencia de políticas y acceso para las carreras a distancia y en línea.						
	CONCLUSIONES SOBRE EL COMPONENTE: ADMISIÓN Y NIVELACIÓN		Detalle las conclusiones						
	Equipo técnico académico	Personal Académico		Definición de las figuras de profesores autores y tutores para el desarrollo del proyecto académico de la carrera, con las funciones y responsabilidades de cada uno.					
				Evidencia de que los profesores autores serán los responsables de la gestión de la asignatura, curso o equivalente y de las tutorías (diseño y planificación de todas las actividades, selección de estrategias y evaluación de resultados de aprendizaje obtenidos y gestión del trabajo de los profesores tutores).					
				Evidencia de que los profesores tutores articularán sus proyectos de investigación en torno al mejoramiento y potenciación de las modalidades en línea o a distancia.					
				Evidencia de que los profesores autores propuestos para el primer año de la carrera cuentan con mínimo 200 horas de capacitación referidos a la educación en línea y a distancia.					
				Existencia de espacios para facultar el análisis, discusión y evaluación de la práctica docente entre pares.					
				Evidencia de que los profesores tutores acompañarán y guiarán al estudiante en forma permanente durante el proceso de aprendizaje.					
				Evidencia de que los profesores tutores propuestos para el primer año de la carrera cuentan con mínimo 120 horas de capacitación, referidos a la educación en línea y a distancia.					
				Coordinadores de los Centros de Apoyo (únicamente para modalidad a distancia)	Definición clara del perfil y requisitos para ser coordinador de un Centro de Apoyo, así como de las funciones a desarrollar en esta calidad, principalmente respecto al desarrollo de las prácticas pre profesionales y de la vinculación con la sociedad.				
		Expertos en tecnología educativa	Definición de un equipo específico a cargo del diseño y desarrollo de los recursos de aprendizaje.						

Dimensión	Componente	Criterio	Indicadores	C	CP	NP	Motivo	Recomendaciones
Proyecto Académico	CONCLUSIONES SOBRE COMPONENTE: EQUIPO TÉCNICO ACADÉMICO		Detalle de las comunicaciones					
	Labor Tutorial	Modelo Tutorial	Existencia de un modelo de tutorías orientado a apoyar a los estudiantes durante las distintas etapas de la trayectoria formativa, en donde se reflejen definiciones para la ejecución de las tutorías académicas e institucionales, en las carreras a distancia los centros de apoyo deberán gestionar las tutorías académicas.					
	CONCLUSIONES SOBRE EL COMPONENTE: LABOR TUTORIAL		Detalle de las comunicaciones					
	Estructura Curricular	Modelo Pedagógico y Curricular	Definición de un modelo pedagógico y curricular con pertinencia, que promueva el aprendizaje, bajo entornos potencializados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, propendiendo a una educación personalizada.					
			Articulación de las carreras a distancia o en línea con la demás oferta académica de la IES, para facilitar procesos de movilidad interna.					
		Recursos de Aprendizaje	Definición de políticas sobre los recursos de aprendizaje, que garanticen acceso, pertinencia, inclusión e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, ya sean recursos de aprendizaje propios o provistos por terceros.					
			Definición de un proceso de diseño, producción y distribución de los recursos de aprendizaje.					
			Pertinencia de los recursos de aprendizaje desarrollados, con las asignaturas, cursos o equivalentes a impartirse. (Considerar que se debe contar con el 50 % de los recursos de aprendizaje de las cátedras, previo a la apertura de la primera cohorte).					
			Definición de mecanismos de revisión, actualización y reedición de los recursos de aprendizaje.					
		Evaluación de los aprendizajes	Definición de políticas de evaluación de los aprendizajes en las que se especifique que las evaluaciones finales serán presenciales y que garanticen la originalidad de los trabajos y la identidad de los estudiantes.					
	Monitoreo y seguimiento	Definición de políticas de seguimiento y monitoreo continuo a docentes, estudiantes, recursos de aprendizaje, entre otros factores que faculten el funcionamiento de la carrera.						
	CONCLUSIONES SOBRE EL COMPONENTE: ESTRUCTURA CURRICULAR		Detalle de las conclusiones					

Dimensión	Componente	Criterio	Indicadores	C	CP	NP	Motivo	Recomendaciones	
Proyecto académico	Organización Institucional	Unidades académico-administrativas de gestión del aprendizaje	Definición de los espacios institucionales especializados para la oferta de educación en línea y a distancia, que tendrán a cargo la construcción, la gestión, el seguimiento y la evaluación de las carreras, con el objetivo de lograr una oferta educativa pertinente y de conformidad con las normas vigentes en el sistema de educación superior.						
		Participación estudiantil	Existencia de políticas que garanticen la participación de los estudiantes de carreras a distancia y en línea en los estamentos de gobierno y cogobierno.						
		Centros de apoyo (únicamente para educación a distancia)	Definición de los parámetros y características de los centros de apoyo en función del instructivo expedido por el CES.						
	CONCLUSIONES SOBRE EL COMPONENTE: ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL		Detalle de las conclusiones.						
	Organización académica	Organización de aprendizaje	Cumplimiento de la relación 1-4, (por cada hora destinada al componente de docencia, establecida como tutoría sincrónica, se planificarán cuatro horas de los componentes de práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes y de aprendizaje autónomo).						
			Definición de las aplicaciones informáticas pertinentes, que faculten, desarrollar las actividades del componente de aplicación y experimentación (siempre que la carrera lo permita).						
			Definición adecuada de los periodos académicos propuestos, en función de la naturaleza de la carrera a impartir.						
	Organización académica	Organización de aprendizaje	Definición de la duración de la carrera en función de lo dispuesto en el Reglamento del Régimen Académico.						
			Definición de acciones continuas tendientes a fomentar el desarrollo de competencias para el autoaprendizaje, orientadas a facilitar el ingreso, la trayectoria académica y el proceso de graduación de los estudiantes.						
			Definición del uso de recursos educativos abiertos MOOCS, pertinentes y planificados por el IES, que no supera el 10 % del plan de estudios de la carrera, (en caso de que se propongan para la carrera).						
	CONCLUSIONES SOBRE EL COMPONENTE: ORGANIZACIÓN ACADÉMICA		Detalle de las conclusiones						

Dimensión	Componente	Criterio	Indicadores	C	CP	NP	Motivo	Recomendaciones
Proyecto académico	Resultados de aprendizaje	Normativa	Pertinencia del Reglamento Interno para el funcionamiento de la carrera con el Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios, expedito por el CES.					
	Resultados de aprendizaje	Evaluación	Existencia de políticas de evaluación continua de los aprendizajes, orientadas a garantizar el perfil profesional.					
			Existencias de planes de seguimiento a graduados, para monitorear la inserción laboral y la evolución profesional.					
	CONCLUSIONES SOBRE EL COMPONENTE: RESULTADOS DE APRENDIZAJE		Detalle de conclusiones					
	Gestión Tecnológica	Unidad de Gestión Tecnológica	Existencia de unidad encargada de gestionar la infraestructura tecnología y la seguridad de los recursos informáticos.					
		Seguridad y Acceso	Existencia de condiciones de acceso ininterrumpido a la estructura de hardware y conectividad, con la que cuenta la IES para la carrera.					
		Renovación	Definición de políticas de actualización y renovación de la infraestructura tecnológica.					
CONCLUSIONES SOBRE EL COMPONENTE: GESTIÓN TECNOLÓGICA		Detalle las conclusiones						

## 4.2 Niveles de impulsores y de resistencias en la política pública

La educación a distancia y sus distintas variantes, ha dado lugar a que los organismos de control sientan la necesidad de establecer estándares mínimos de calidad en los procesos y productos educativos que se ofrecen, surgiendo impulsores y resistencias a la política pública que el estado ecuatoriano ha establecido para la educación a distancia y en línea.

En el Ecuador la Red de Educación a Distancia REMAD, creada el 20 de octubre del 2010, impulsó el desarrollo de ésta modalidad en el país, en cumplimiento con su propósito “promover y for-

talecer la capacidad de las Universidades Ecuatorianas que ofrecen programas en modalidad a Distancia en consecución de una oferta de Educación de Calidad, cumpliendo con el principio de la UNESCO Educación de Calidad al alcance de todos”. Así mismo la cooperación y vinculación de las IES del país con las de extranjero constituyen un impulso para la educación a distancia, ya que a través del reconocimiento de la oferta académica internacional por parte del SENESCYT se establecen alianzas para la formación de un cuerpo docente calificado.

Sin embargo frente a la expedición del Reglamento para Carreras y Programas Académicos

en Modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios, aprobado en diciembre del 2015 existen serias controversias al interior de las IES. De igual forma, la emisión de la versión preliminar del Modelo Genérico de Evaluación del Entorno de Aprendizaje de Carreras en Modalidad A Distancia, en octubre del 2016 ha generado una serie de mesas de trabajo y de discusión entre las IES y el organismo evaluador CEEACES.

## 5. Instituciones de educación superior que ofertan EAD y en línea en el Ecuador

La educación a distancia y en línea en el país se ha convertido en un verdadero desafío y más aún ante el continuo crecimiento de la demanda de la educación online y a distancia; razón por la cual, contar con una legislación específica para dichas modalidades resulta satisfactorio para trabajar en pro de la educación superior y el aseguramiento de la calidad.

Es conveniente mencionar, particularidades importantes que norman la oferta de las carreras en modalidades en línea y a distancia por parte de las IES en el Ecuador, las cuales se encuentran en el Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en Línea, a Distancia y Semipresencial o de Convergencia de Medios.

### 5.1. Modelo educativo

El Reglamento menciona los elementos que constituyen el modelo educativo de las IES con EaD, específicamente, en el TÍTULO I. MODELO EDUCATIVO EN LÍNEA Y A DISTANCIA - Capítulo II: Componentes de la educación en línea y a distancia.

**Artículo 7.- Herramientas pedagógicas.-** La actividad académica en la educación en línea y a distancia se desarrolla en entornos no presenciales y bajo una plataforma educativa y administrativa virtual apropiada, con equipos técnicos académicos y con uso de diversidad de recursos de aprendizaje tales como herramientas sociales, contenidos multimedia, sistemas de comunicación avanzados, entornos virtuales, aplicaciones informáticas, simuladores, etc., que permitan la adquisición de competencias y en donde las comunidades de aprendizaje locales y virtuales sean los ejes centrales de la formación.

**Artículo 8.- Equipo técnico académico.-** En la educación en línea y a distancia, el proceso de aprendizaje descansa en los equipos técnicos académicos, compuestos por integrantes con roles y funciones distintas. La IES deberá evidenciar que quienes formen parte del equipo técnico académico poseen el nivel de formación y competencias específicas para desarrollarse como parte de estas modalidades de estudio.

**Artículo 10.- Labor Tutorial.-** La tutoría es el proceso de asistencia académica y de acompañamiento que realiza un profesor autor o profesor tutor, a uno o a varios estudiantes, orientado a facilitar el aprendizaje y la adquisición de las competencias establecidas en el perfil profesional. Las tutorías académicas se realizan a través

de personal académico de las IES, mediado por tecnologías de la información y comunicación o en forma presencial.

**Artículo 11.- Tipos de tutorías.-** En la educación en línea y a distancia se reconocen las tutorías académicas y las tutorías institucionales.

Las tutorías académicas deben ser impartidas por el profesor autor de la asignatura, curso o equivalente, con el apoyo de los profesores tutores, en tanto que las tutorías institucionales corresponden al acompañamiento y asistencia que debe brindar la IES al estudiante. Esta asistencia debe incluir servicios de bienestar estudiantil, así como también apoyo para la realización de procesos administrativos y soporte tecnológico.

En la oferta de educación a distancia, las tutorías de las asignaturas, cursos o equivalentes, de las carreras o programas deberán ser gestionadas en los Centros de Apoyo.

Las tutorías académicas o institucionales pueden ser:

Presenciales, cuando la interacción profesor-estudiante, es directa, se realiza en tiempo real, sin ninguna mediación tecnológica.

No presenciales, cuando la interacción profesor-estudiante, se realiza mediante el uso de diferentes medios o canales de comunicación.

Síncronas, cuando la interacción profesor-estudiante, con mediación tecnológica, es simultánea y tiene lugar en tiempo real.

Asíncronas, cuando la interacción profesor, profesor-estudiante-estudiante con mediación tec-

nológica, no es simultánea y se realiza en tiempo diferido.

**Artículo 12.- Estructura curricular.-** De conformidad con el Reglamento de Régimen Académico, los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación, necesarios para desarrollar el perfil profesional y académico del estudiante, en la educación en línea y a distancia, se organizarán en asignaturas, cursos o sus equivalentes. Estas asignaturas cursos o equivalentes se establecerán en unidades de organización curricular y en campos de formación del currículo.

**Artículo 13.- Modelo pedagógico.-** Las IES, para las carreras y programas en línea y a distancia deberán sustentar en ejercicio de su autonomía académica, un modelo pedagógico y curricular con pertinencia, que promueva el aprendizaje, bajo entornos potencializados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, propendiendo a una educación personalizada.

En la educación en línea y a distancia la actividad formativa del estudiante, está centrada alrededor de los elementos tecnológicos y comunicativos, contenidos multimedia, sistemas de comunicación tanto síncronos o asíncronos, los recursos de aprendizaje, las comunidades virtuales y locales de aprendizaje, las herramientas y aplicaciones informáticas, el apoyo tutorial, el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, entre otros similares, que permitan alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos.

**Artículo 14.- Infraestructura tecnológica.-** Los parámetros específicos referentes a los requerimientos de infraestructura tecnológica, se deter-



minarán en el Instructivo que el CES, expida para el efecto.

**Artículo 15.- Recursos de aprendizaje.-** Los recursos de aprendizaje se constituyen en uno de los soportes fundamentales de las carreras y programas de la educación en línea y a distancia.

Los recursos de aprendizaje deberán estar ajustados a las necesidades de los estudiantes y comprenden tanto los materiales educativos expresamente diseñados para apoyar el aprendizaje, así como otros tipos de documentos y herramientas, textuales, interactivos, o multimedia complementarios. Los recursos de aprendizaje pueden ser provistos por las IES o por terceros.

En la educación en línea además se requerirán recursos de aprendizaje que permitan trabajar en entornos simulados e inmersivos, siempre que la carrera o programa así lo demanden.

**Artículo 16.- Bibliotecas virtuales.-** Las IES, que desarrollen actividades de educación en línea y a distancia, tendrán obligatoriamente acceso abierto a bibliotecas virtuales y repositorios digitales de apoyo para sus estudiantes.

**Artículo 22.- Evaluaciones.-** En las carreras y en los programas en línea y a distancia las evaluaciones finales de los cursos, asignaturas o equivalentes, serán presenciales.

Las evaluaciones parciales se podrán realizar en forma remota a través de las plataformas o de sistemas de interacción tecnológica, de las IES, siempre que se garantice la originalidad de los trabajos y se verifique la identidad del estudiante.

**Artículo 23.- Mecanismos de monitoreo y seguimiento.-** En las carreras y programas que se

ejecuten en modalidades de estudio en línea y a distancia, habrá un sistema de evaluación de profesores, estudiantes, recursos de aprendizaje, gestión y soporte tecnológico, que incluya mecanismos de monitoreo y seguimiento continuos del proceso de aprendizaje, que permitan evaluar el funcionamiento de la carrera o programa e introducir los ajustes correctivos que fueren necesarios.

**Artículo 24.- Componentes diferenciadores de la educación a distancia.-** Para que una carrera o programa se ejecute en la modalidad de estudios a distancia, es fundamental que en su estructura se consideren a los centros de apoyo, los que deberán ser coordinados por unidades administrativas y académicas de la sede matriz, o de otras sedes y extensiones acreditadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

## 5.2. Cobertura

En el TÍTULO II. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y ACADÉMICA PARA LA OFERTA DE CARRERAS Y PROGRAMAS EN LÍNEA Y A DISTANCIA - Capítulo I: Organización institucional, se menciona lo referente a las unidades administrativas que cuentan las IES, ya sea:

**Artículo 28.- Centros de apoyo.-** De conformidad con el Reglamento de Régimen Académico, son unidades administrativas de soporte institucional para el desarrollo de procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia, que desempeñan una función de sustento para las actividades de formación integral, la vinculación con la sociedad, los convenios de prácticas pre profesio-

nales y demás procesos educativos de la oferta académica de carreras y programas. Deberán contar con una adecuada infraestructura tecnológica e infraestructura pedagógica, que facilite el acceso de los estudiantes a bibliotecas físicas y virtuales, a tutorías y a la realización de trabajos colaborativos y prácticos.

En el caso de los centros de apoyo que se creen en el exterior además de cumplir con lo requerido en el instructivo emitido por el CES para el efecto, se deberá cumplir con las normas vigentes en el país correspondiente.

Los institutos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores, ejecutarán la oferta académica de educación a distancia, en su sede matriz, extensiones o centros de apoyo.

**Artículo 29.- Funciones y características de los centros apoyo.-** Los centros de apoyo sustentan las actividades de formación integral, gestionan la vinculación con la sociedad, las prácticas pre profesionales y demás procesos referidos con la oferta académica de carreras y programas a distancia.

Deberán contar con una adecuada infraestructura física, tecnológica y pedagógica, que facilite el acceso de los estudiantes a bibliotecas físicas y virtuales. De igual manera en los centros de apoyo, se deberán asegurar condiciones para que profesores tutores y los técnicos docentes gestionen los distintos componentes del aprendizaje.

Los recursos académicos, administrativos y tecnológicos de los centros de apoyo variarán en función de la cantidad de estudiantes, de las carreras y programas a ofertarse, del territorio y de la población objetivo a la que se desee dar atención.

### 5.3. Costos

Tomando como referencia, que las IES en nuestro país, pueden ser públicas o particulares, se enunciará la normativa vigente para cada una de ellas.

#### 5.3.1. IES particulares

#### REGLAMENTO PARA LA REGULACIÓN DE ARANCELES, MATRÍCULAS Y DERECHOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULARES

#### TÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES

#### CAPÍTULO I DEL ÁMBITO, OBJETO Y DEFINICIONES

**Artículo 1.- Ámbito.-** El presente Reglamento es de aplicación obligatoria para las instituciones de educación superior (IES) particulares, incluyendo aquellas que reciben rentas y asignaciones del Estado.

**Artículo 2.- Objeto.-** El objeto de este instrumento, conforme al artículo 73 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), es regular el cobro de los aranceles, matrículas y derechos a estudiantes que cursen carreras o programas en IES particulares, en periodos ordinarios, extraordinarios o su equivalente.

**Artículo 3.- Definiciones.-** Para la aplicación de este Reglamento se observarán las siguientes definiciones:

- a. Costo por carrera o programa.-** Es el costo óptimo promedio que la IES particular requiere para garantizar la formación académica de un profesional de calidad, el cual depende

del tipo de carrera o programa y de la modalidad de estudio o aprendizaje.

**b. Arancel.-** Es el valor que una institución de educación superior particular cobra al estudiante en cada período académico, vinculado al costo por carrera o programa. El arancel se determinará en función del costo por carrera ofertadas por la IES particular ponderado por el número de estudiantes de cada carrera. Y se cobrará de acuerdo al número de horas de las asignaturas, cursos o sus equivalentes que consten en el plan de estudios y que registre el estudiante en cada período académico. El arancel deberá cubrir todos los montos relacionados a la escolaridad.

En los casos de las carreras de arquitectura, medicina y odontología se podrá establecer el cobro de un valor adicional, siempre y cuando se excluya este valor del costo óptimo promedio de todas las carreras ofertadas por la institución.

Excepcionalmente, en el caso de carreras que lo requieran las IES particulares con base a un estudio técnico, podrán solicitar al Consejo de Educación Superior (CES) la aprobación del cobro de un incremento adicional debidamente justificado, siempre y cuando se excluya este valor del costo óptimo promedio de todas las carreras ofertadas por la institución.

Para los programas de posgrado, el arancel es el valor que una institución de educación superior particular cobra al estudiante en cada periodo académico, vinculado al costo de dicho programa.

**c. Matrícula.-** Es el valor que una IES particular cobra al estudiante por una sola vez en cada

período académico y que le permite acceder a los servicios generales de la institución, a un seguro básico de vida y de accidentes y al otorgamiento de certificación es por una sola vez.

**d. Derechos.-** Es el valor que una IES particular cobra al estudiante por bienes y servicios, así como por la realización de actividades extracurriculares que no forman parte del plan de estudios de la carrera o programa; y, por lo tanto, su pago será obligatorio solamente cuando el estudiante lo solicite y lo utilice.

### 5.3.2. IES públicas

#### REGLAMENTO PARA CARRERAS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS EN MODALIDADES EN LÍNEA, A DISTANCIA Y SEMIPRESENCIAL O DE CONVERGENCIA DE MEDIOS

#### TITULO VI. ESTUDIANTES DE CARRERAS Y PROGRAMAS EN LÍNEA Y A DISTANCIA

**Artículo 56.- Gratuidad en las IES públicas.-** La gratuidad se reconoce a los estudiantes que cursen una carrera en modalidades de estudio en línea y a distancia, en las IES públicas, en los términos y condiciones establecidos en la LOES y en el Reglamento para Garantizar el Cumplimiento de la Gratuidad de la Educación Superior Pública.

### 5.4. Cobertura y Costos de las IES con EaD

A continuación, se expone las IES que ofertan carreras en la modalidad en línea y a distancia, ya sean públicas o particulares, con su respectivo nivel de cobertura y valor del semestre (arancel y matrícula).

**Tabla 1**  
**Cobertura y Precios de las IES con modalidad a distancia y en línea**

MODALIDAD	IES	NIVEL DE COBERTURA (Centros de apoyo)	Semestre (Carrera)	
			Arancel * (\$)	Matrícula* (\$)
PÚBLICAS				
Distancia	Universidad de las Fuerzas Armadas	27 nacionales	Gratis	
	Universidad Nacional de Loja	1 nacional (matriz)		
	Universidad Central del Ecuador	3 nacionales		
PARTICULARES				
Distancia	Universidad Técnica Particular de Loja	82 nacionales 3 internacionales	39,46	50,24
	Universidad Católica de Cuenca	4 nacionales	-	-
	Universidad Regional Autónoma de los Andes	8 nacionales	1023,63 (Colegiatura)	102,36
	Universidad Tecnológica Equinoccial	15 nacionales	40	79
	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	19 nacionales	43,73	104,96
	Universidad de Especialidades Espíritu Santo	1 nacional	92	367
	Universidad Internacional del Ecuador	4 nacionales	-	-
En línea	Universidad San Francisco de Quito		1 071	107

\*Datos correspondientes al 2016 a excepción de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (2015).

**Fuente:** Portal Web IES. Elaboración propia.

## 6. Instituciones de educación superior representativas en el Ecuador

Es conveniente resaltar, que en el país, las IES que se destacan en la oferta de modalidad abier-

ta y a distancia son la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad de las Fuerzas Armadas y la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Se muestra en la Tabla 2, las principales características que han conllevado a considerarlas como las universidades más significativas del país; permitiéndonos a su vez la comparación entre las mismas.

**Tabla 2**  
**Características de las principales IES a Distancia**

Características Dominantes	Universidad Técnica Particular de Loja	Universidad de las Fuerzas Armadas	Universidad Católica Santiago de Guayaquil
Fecha de creación	05/05/1971	20/12/1977	26/05/1962
Año de inicio EaD	1976	1988	2004
Oferta Académica	18 carreras	15 carreras	6 carreras
Centros de apoyo	82 nacionales 3 internacionales	27 nacionales	19 nacionales
Programa Formativo (Carreras)	Créditos académicos	Asignaturas	Créditos académicos
Estudiantes promedio por carrera (Semestre/2015)	21 645	831*	1 238
Personal Docente (2015)	1 310	1195	-

\* Estudiantes promedio correspondientes al 2014.

**Fuente:** Portal Web IES. Elaboración propia.

Sin duda, en los últimos años se ha evidenciado un crecimiento constante de la inclusión de tecnologías en los procesos educativos; razón por la cual, las IES ecuatorianas han incluido algún tipo de tecnología en sus modalidades de estudio al momento de ofertar sus programas académicos, especialmente, la incorporación

de aulas virtuales; logrando así que la tecnología juegue un rol importante en el desarrollo de las actividades académicas. Sin embargo, la Universidad San Francisco de Quito, es la única en el país que oferta sus programas académicos en línea, una modalidad de estudios totalmente virtualizada.

## 7. Criterios de evaluación y acreditación de la educación superior a distancia

Una de las debilidades de la normativa y reglamentación de la educación superior a distancia del Ecuador era la ausencia de un modelo de evaluación y acreditación de los programas educativos ofertados en modalidad abierta y a distancia. Con el propósito de alcanzar la excelencia de dicha modalidad de estudios, surge el **MODELO GENÉRICO DE EVALUACIÓN DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE DE CARRERAS EN MODA-**

**LIDAD A DISTANCIA (Versión preliminar)**, presentado por el CEAACES, encaminado a evaluar la calidad de las carreras a distancia, permitiéndonos determinar su estado, y, en el caso de ser necesario, implementar las acciones correctivas y necesarias para alcanzar el mejoramiento de la calidad educativa de nuestro país.

El modelo comprende criterios, subcriterios e indicadores, desarrollando una metodología de evaluación sustentada en la determinación de estándares de calidad, los cuales evalúan aspectos específicos que se hacen operativos a través de indicadores cualitativos y cuantitativos.

A continuación, se expone el modelo de evaluación presentado a las IES que ofertan carreras a distancia en el país.

**Tabla 3**

**Modelo Genérico de la Evaluación del Entorno de Aprendizaje de Carreras en Modalidad a Distancia (versión preliminar)**

	CRITERIO	SUBCRITERIO	INDICADOR
1	Pertinencia	Contexto	Estado actual y prospectiva
			Vinculación con la sociedad
		Profesión	Perfil profesional
2	Academia	Calidad docente	Afinidad de formación de posgrado
			Actualización científica/ pedagógica a distancia
			Evaluación integral docente
			Titularidad
		Interacción	Profesores TC o equivalentes
			Profesores autores
			Interacción estudiante - profesor
			Seguimiento a procesos académicos
		Producción académica	Producción científica
			Producción regional
			Libros o capítulos de libros revisados por pares
			Ponencias

3	Currículo	Diseño del aprendizaje	Resultados de aprendizaje
			Proyecto Curricular
			Evaluación del aprendizaje
		Implementación	Plan de estudios
			Sílabos
			Diseño instruccional
Recursos de aprendizaje	Materiales de aprendizaje		
	Políticas de contribución intelectual		
4	Estudiantes	Asistencia y participación	Comunidades virtuales de aprendizaje
			Servicios estudiantes
			Participación en la acreditación
		Eficiencia académica	Tasa de retención
Tasa de titulación			
5	Infraestructura tecnológica	Campus virtual	Gestión tecnológica
			Seguridad de la información
			Disponibilidad de la plataforma
			Accesibilidad
			Usabilidad
		Soporte tecnológico	Soporte técnico a profesores
			Soporte técnico a estudiantes
			Calidad de la información
		Recursos digitales	Bibliotecas y repositorios digitales
			Recursos en la web

**Fuente:** CEAACES. Elaboración propia.

## 8. Legislación de reconocimiento y habilitación de universidades extranjeras

En base al Reglamento sobre Títulos y Grados Académicos obtenidos en Instituciones Extranje-

ras, aprobado por el Pleno del Consejo de Educación Superior (CES), mediante resolución RPC-SO-06-No.103-2016, de fecha 17 de febrero de 2016; se establece en el Capítulo II: **DEL REGISTRO DE TÍTULO EN LAS MODALIDADES EN LÍNEA Y A DISTANCIA**, el presente artículo:

Artículo 28.- **Listado de universidades extranjeras de alto prestigio y calidad internacional.**- La SENESCYT conforme a las normas expedidas por

el CES y sus procedimientos internos elaborará un listado de las universidades extranjeras de alto prestigio y calidad internacional, que ofertan carreras y programas de especialización, maestría y doctorado en línea y a distancia, cuyos títulos serán reconocidos en el Ecuador, de manera automática. Para el efecto las IES extranjeras, deberán estar autorizadas y acreditadas en su país de origen y sus titulaciones deben ser oficiales. Se excluyen las carreras y programas de: Ciencias Biológicas y afines, Medio Ambiente, Ciencias Físicas, Ingeniería y profesiones afines, Industria y Producción, Arquitectura y Construcción, Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria y Salud y Bienestar.

Para el registro de los títulos o grados académicos correspondientes a programas de especialización no clínica o quirúrgica del campo de la salud, maestría o doctorado otorgados por instituciones extranjeras que no consten en el listado elaborado por la SENESCYT, el Comité de Registro de Títulos podrá solicitar un informe académico a la Comisión Permanente de Posgrados o Doctorados del CES, según corresponda, el cual luego de la aprobación del Pleno del CES, será vinculante. En estos casos será necesario que la IES este acreditada en el país que expide el título y, cuando fuere aplicable, también estuviere acreditado el programa.

En los títulos doctorales registrados bajo este procedimiento se incluirá la nota "Título de Doctor o PhD válido para el ejercicio de la docencia, investigación y gestión en educación superior".

Por lo expuesto, para el 2016 se estableció el presente listado de Universidades Extranjeras de Alto Prestigio y Calidad Internacional que Ofertan Carreras y Programas en Modalidad en Línea y a Distancia.

**Tabla 4**

**Listado de las Universidades Extranjeras de Alto Prestigio y Calidad Internacional 2016**

	<b>IES</b>	<b>PAÍS</b>
1	Deakin University	AUSTRALIA
2	University of New England, Armidale	AUSTRALIA
3	Royal RoadsUniversity	CANADÁ
4	Universidad Nacional de Educación a Distancia	ESPAÑA
5	Universidad Internacional de la Rioja	ESPAÑA
6	The Open University	REINO UNIDO

**Fuente:** CES. Elaboración propia.

Así también, es preciso mencionar que en el REGLAMENTO PARA CARRERAS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS EN MODALIDADES EN LÍNEA, A DISTANCIA Y SEMIPRESENCIAL O DE CONVERGENCIA DE MEDIOS se establece la normativa pertinente para el reconocimiento y habilitación de los estudios realizados en Universidades extranjeras con modalidades de estudio a distancia y en línea, específicamente en el **Capítulo II: Reconocimiento de Títulos Extranjeros y Titulación Conjunta**, en referencia a los artículos siguientes:

**Artículo 66.- Reconocimiento de títulos extranjeros.-** La SENESCYT conforme a las normas expedidas por el CES y sus procedimientos internos elaborará un listado de las universidades extranjeras de alto prestigio y calidad internacional, que ofertan carreras y programas de especialización y maestría en línea y a distancia, cuyos títulos serán reconocidos en el Ecuador, de manera automática. Para el efecto las IES ex-



trajeras, deberán estar autorizadas y acreditadas en su país de origen y sus titulaciones deben ser oficiales.

Cuando existan peticiones de registro de títulos extranjeros de IES que no estén en el listado de reconocimiento automático, además de los requisitos establecidos por la SENESCYT, se requerirá a los profesionales titulados en las carreras de grado, el examen de habilitación profesional.

En el caso de los títulos correspondientes a programas de especialización no clínica o quirúrgica del campo de la salud, maestría o doctorado otorgados por instituciones extranjeras que no consten en el listado elaborado por la SENESCYT, el Comité de Registro de Títulos solicitará un informe académico a la Comisión Permanente de Posgrados o Doctorados del CES, según sea el caso, el cual será vinculante.

**Artículo 67.- Funcionamiento de carreras y programas de universidades extranjeras.-** Las universidades y escuelas politécnicas que realicen oferta de educación en línea y a distancia en forma conjunta con IES extranjeras deberán sujetarse a lo establecido en el artículo 133 de la LOES.

**Artículo 68.- Del apoyo académico de IES extranjeras.-** Los convenios de apoyo académico referentes a las modalidades de estudio en línea y a distancia que realicen las IES nacionales con IES extranjeras, deberán ser informados al CES, para su conocimiento.

## 9. Conclusiones

La educación superior a distancia en el Ecuador inicia hace 40 años, la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior ha evolucionado a lo largo de estos años implementado mecanismos de innovación educativa para alcanzar la calidad de la enseñanza, sin contar con un marco regulatorio específico; sin embargo a diciembre del 2015, el CES emite el primer Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios, en donde se describen las condiciones necesarias que deben cumplir las IES para el desarrollo de esta modalidad de estudios, en marzo del 2016, este organismo emite la Guía Metodológica de Presentación y Aprobación de Proyectos de Carreras, la cual pretende orientar el proceso de rediseño o de diseño curricular de las carreras que ofertan las universidades y escuelas politécnicas a nivel del país.

En octubre de este mismo año, el CEAACES organismo encargado de la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en las IES, emite una *versión preliminar* del Modelo Genérico de Evaluación del Entorno de Aprendizaje de Carreras en Modalidad a Distancia, que comprende criterios, subcriterios e indicadores para la evaluación de las carreras de modalidad a distancia.

El modelo educativo de estudios a distancia y en línea considera: herramientas pedagógicas, equipo técnico académico, labor tutorial, estructura curricular, modelo pedagógico, infraestructura tecnológica, recursos de aprendizaje, bibliotecas virtuales y evaluaciones; elementos

contemplados y necesarios para brindar al estudiante una formación de calidad en esta modalidad de estudios.

A la fecha, el país cuenta con diez Instituciones de Educación Superior que ofertan EaD, tres públicas y siete particulares; y una que ofrece carreras en línea. Las IES, tanto públicas como privadas, han tratado de diversificar sus niveles de cobertura; así, la Universidad Técnica Particular de Loja, cuenta con 82 centros nacionales y 3 internacionales. Además, es una de las principales instituciones a distancia del país ya que desde su creación en 1976 ha logrado mantenerse hasta la actualidad; consolidándose con una variada oferta académica, un cuerpo docente capacitado y adecuados componentes tecnológicos y formativos que ofrecen las TIC's, permitiendo así al estudiante adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en el campo laboral.

El marco normativo que regula la modalidad a distancia y en línea, y el modelo genérico de evaluación de la oferta de carreras a distancia, deben garantizar el desarrollo de una oferta de calidad, permitiendo cumplir con los principios que sustentan a la educación a distancia y en línea.

## Referencias bibliográficas

- CEAACES. 2016. MODELO GENÉRICO DE EVALUACIÓN DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE DE CARRERAS EN MODALIDAD A DISTANCIA (Versión preliminar).
- CES. 2016. GUÍA METODOLÓGICA DE PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE PROYECTOS DE CARRERAS.
- CES. 2013. REGLAMENTO DE RÉGIMEN ACADÉMICO. (Reformado mediante resoluciones RPC-SQ-13-No.146-2014, RPC-SQ-4S-No.535-20 14, RPC-SQIB-No.206-20 15 y RPC-SQ-22-No.262-2015, de 09 de abril de 2014, 17 de diciembre de 2014, 06 del año de mayo 2015 y 10 de junio de 2015 respectivamente.)
- CES. 2016. REGLAMENTO PARA LA REGULACIÓN DE ARANCELES, MATRÍCULAS Y DERECHOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULARES RPC-SE-07-No.030-2015. Recuperado el 7 de noviembre de 2016, de: [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=796:proyecto-de-reglamento-para-la-regulacion-de-aranceles-de-matriculas-y-derechos-en-las-instituciones-de-educacion-superior&id=12:reglamentos-expedidos-por-el-ces&Itemid=266](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=796:proyecto-de-reglamento-para-la-regulacion-de-aranceles-de-matriculas-y-derechos-en-las-instituciones-de-educacion-superior&id=12:reglamentos-expedidos-por-el-ces&Itemid=266)
- CES. 2015. REGLAMENTO PARA CARRERAS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS EN MODALIDADES EN LÍNEA, A DISTANCIA Y SEMIPRESENCIAL O DE CONVERGENCIA DE MEDIOS PRES-CES-No.103-2015.
- CES. 2016. REGLAMENTO SOBRE TÍTULOS Y GRADOS ACADÉMICOS OBTENIDOS EN INSTITUCIONES EXTRANJERAS RPC-SO-06-No.103-2016.
- Correa, A.; Ramírez, I. 2010. SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN UNIVERSIDADES DE LATINOAMÉRICA, OFERTAS DE PREGRADO Y LEGISLACIÓN VIGENTE. UTPL
- LEYES, NORMAS Y REGLAMENTOS QUE REGULAN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y EN LÍNEA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2014).LOJA-ECUADOR. SEGUNDA EDICION.
- LOES. 2010. LEY ORGANICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- SENESCYT. 2016. LISTADO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EXTRANJERAS PARA REGISTRO AUTOMÁTICO DE TÍTULOS Y APLICACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA 2016. Recuperado el 31 de octubre de 2016, de: [http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/LISTADO-RECONOCIMIENTO-PHD-ON-LINE-2016\\_22-de-junio-2016-1.pdf](http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/LISTADO-RECONOCIMIENTO-PHD-ON-LINE-2016_22-de-junio-2016-1.pdf)
- Rubio, M.; Aguilar, R.; Carrión, J. 2006. COSYPEDAL. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL ECUADOR.
- Universidad Católica Santiago de Guayaquil. 2016. RENDICIÓN DE CUENTAS 2015. Recuperado el 1 de noviembre

de 2016, de: <http://www2.ucsg.edu.ec/transparencia-de-la-informacion/-65/2015-rectorado/647--356/file.html>

Universidad Católica Santiago de Guayaquil. 2016. RESOLUCIÓN ADMINISTRATIVA N°. 004-2016 MATRÍCULAS Y ARANCELES SEMESTRE A - B – C 2016 MODALIDAD PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL Y A DISTANCIA. Recuperado el 1 de noviembre de 2016, de: <http://www2.ucsg.edu.ec/transparencia-de-la-informacion/-34/aranceles-1/675-matriculas-y-aranceles-semester-a-b-c-2016/file.html>

Universidad de Especialidades Espíritu Santo. 2015. COSTO DE CRÉDITOS – AÑO 2015. Recuperado el 1 de no-

viembre de 2016, de: <http://www.uees.me/archivos/CREDITO-ARANCEL-2015.pdf>

Universidad de las Fuerzas Armadas. 2015. INFORME DE RENDICIÓN DE CUENTAS AÑO 2014. Recuperado el 1 de noviembre de 2016, de: [http://transparencia.espe.edu.ec/wp-content/uploads/2015/03/m-Informe\\_Rendicion\\_Cuentas\\_20141.pdf](http://transparencia.espe.edu.ec/wp-content/uploads/2015/03/m-Informe_Rendicion_Cuentas_20141.pdf)

Universidad Tecnológica Equinoccial. 2016. RESOLUCIÓN N°. 58-SO-04-CU-UTE-2016. Recuperado el 1 de noviembre de 2016, de: [https://app.ute.edu.ec/lexute/lexute/ARANCELES %202016.PDF](https://app.ute.edu.ec/lexute/lexute/ARANCELES%202016.PDF)





# Las promesas de la Educación a Distancia **en México**

Judith Zubieta García

Ma. del Rosario Freixas Flores

# MM

Las autoras agradecen la colaboración de Patricia Marrero Narvárez en la recolección y verificación de cifras y en la elaboración de este texto.

**Judith Zubieta García.** Doctora en Sistemas por la Universidad de Pennsylvania, es Investigadora Titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la Unam. Ex titular de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la propia unam (2012-2015), fue electa Presidenta del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD, 2012-2014) y Vicepresidenta de la Sociedad Matemática Mexicana (2012-2014). Sus temas de investigación están relacionados con la Educación, la Educación mediada por TIC y el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación, desde una perspectiva de género. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias.

**Ma. del Rosario Freixas Flores.** Especializada en la creación, instrumentación y evaluación de modelos pedagógicos y diseño de materiales didácticos. Como formadora de docentes, ha impartido más de cien cursos para la educación superior en México, Latinoamérica y Europa. Sus líneas de trabajo se relacionan con el desarrollo de modelos de educación a distancia y programas educativos en ambientes mediados por tecnología. En el pasado reciente fungió como Directora de Desarrollo Educativo de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la. Es profesora en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.



## Introducción: Muchas promesas...

La educación a distancia llegó a México como una promesa para abatir rezagos, para acercar la educación superior de calidad a zonas apartadas y para ampliar la oferta a toda la población. Ante la efervescencia por la democratización de la universidad a principios de los setenta, el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), doctor Pablo González Casanova, le dio contenido a una anhelada expresión y realizó propuestas de reforma universitaria buscando crear una “gran universidad” con altos niveles técnicos, científicos, humanísticos y de organización (Didriksson, 2000). Sin duda, una de las obras más importantes de su rectorado fue la creación del Sistema Universidad Abierta (SUA), cuyo planteamiento central fue expresado en 1972 en los siguientes términos:

Con este sistema podrán estudiar en la Universidad jóvenes de todo el país, y particularmente trabajadores o empleados a los que les sería imposible hacerlo en el sistema tradicional. La UNAM podrá suministrar material didáctico a las universidades de los estados y extenderá esta cooperación a otros países latinoamericanos, y a comunidades de habla española en el extranjero. Este sistema abre una nueva etapa en la vida de la Universidad como institución (Amador, 2012).

De acuerdo con Bosco y Barrón (2008), visto como parte de una reforma académica de la UNAM, el SUA tuvo dos propósitos: El primero de ellos era dar respuesta al problema de la masificación universitaria y, el segundo, democratizar la enseñanza. Estos objetivos se han mantenido vigentes en el discurso universitario, a pesar de

las grandes dificultades y obstáculos implícitos en su realización.

Con la popularización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y su penetración en los espacios educativos, se vio la oportunidad de incorporarlas a las modalidades no presenciales, dando lugar al surgimiento de la educación a distancia, también conocida como *e-learning*. Esta modalidad incipiente nuevamente se vio acompañada de la promesa de atender el problema de la masificación, brindar educación de calidad y garantizar un acceso equitativo; en pocas palabras, se renovaron los votos por la democratización de la educación ante los nuevos retos que se habrían de enfrentar.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en octubre de 1998, se proclamó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, en cuyo Artículo 12 se afirma lo siguiente:

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior... Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios...

...crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de

enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes (UNESCO, 1998).

Dos años más tarde, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) anunciaba la creación de la llamada Universidad Virtual que daría respuesta a la demanda y ofrecería educación superior totalmente en línea en todo el país. Esta nueva promesa no se concretó sino hasta 2012, año en el que la Secretaría de Educación Pública (SEP) decreta oficialmente la creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM, 2016). Esta universidad federal ofrece estudios de licenciatura en tres áreas del conocimiento y no existen aún suficientes investigaciones que hayan abordado la eficiencia y calidad de sus programas.

Finalmente, cabe señalar que en 2008, la entonces Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, aseguró que esa dependencia federal no sólo aportaría [esos] recursos a la educación a distancia, sino que vería de cerca su evolución para seguir, hombro con hombro, su crecimiento, fortalecimiento y consolidación (UV, 2008).

Hoy en día, la educación a distancia en México ha evolucionado: se ha diversificado y ha crecido considerablemente su matrícula, así como el número de instituciones que ofrecen programas en distintos niveles educativos. Resulta difícil contabilizar la población total que realiza estudios en esta modalidad, particularmente porque es en cursos de actualización y educación para la vida y el trabajo en donde se advierte un crecimiento acelerado. En el nivel pre-universitario o

bachillerato, las cifras oficiales reportan un total de 301,787 alumnos matriculados, mientras que en educación superior y posgrado, se calcula una matrícula de 595,456 alumnos en el ciclo 2015-2016 (ANUIES, 2016).

Sin embargo, si contrastamos ese número contra el total de personas que se encuentra cursando estudios de educación superior (técnico superior, licenciatura en Educación Normal, licenciatura universitaria, licenciatura tecnológica o posgrado) se advierte que apenas representa un 14 % de la matrícula total. Si a esto le sumamos el gran rezago educativo en una población cuya escolaridad promedio es de 9.2 años, entonces claramente podemos ver que la promesa democratizadora se ha tornado lejana.

En el presente texto ofrecemos un panorama general de lo que representa la educación a distancia en México, transitando por su evolución, su situación actual y los retos que a nuestra consideración habrá de enfrentar. El lector podrá juzgar sus importantes avances y sus beneficios, al tiempo de sopesar algunos de sus riesgos y limitaciones. En este sentido, se advertirá la apremiante necesidad de que esta modalidad sea incorporada y regulada dentro de una política integral con profundas implicaciones, tanto en materia de innovación educativa como en su gestión y marcos normativos. Lo anterior se traduce en una exigencia del sector educativo para que se asignen los recursos económicos que garanticen altos niveles de calidad, faciliten su correcto desarrollo y aseguren su consolidación.



## Evolución de la educación a distancia en México

Diversos hechos marcan los orígenes de la educación a distancia en México y, dado que no existe consenso conceptual en torno a las modalidades educativas alternativas, resulta difícil centrarse en un hito que dé inicio a su historia. Si se considera como antecedente la introducción de la tecnología en la educación, desde finales del siglo XIX, en 1899, la Escuela Nacional Preparatoria introdujo el uso de filmes con propósitos didácticos. Más adelante, en 1947, dentro de la SEP se creó el Servicio de Enseñanza Audiovisual con el propósito de capacitar a futuros maestros, promover el uso de los materiales audiovisuales y organizar una filmoteca (Freixas, 2015).

Si se asume la acepción más general de la educación a distancia en términos de las formas no tradicionales de impartir educación en las que el docente y los alumnos no comparten un mismo tiempo y espacio, haciendo uso intensivo de recursos tecnológicos, puede considerarse a 1952 como un año clave, dado que se realizaron las primeras emisiones educativas a control remoto desde el Hospital Juárez al circuito cerrado de televisión de la Facultad de Medicina de la UNAM, constituyéndose éste en el primer proyecto de educación a distancia vía televisiva a nivel superior en el país.

En México, el primer sistema de educación formal en el que los encuentros profesor-alumno no se llevaban a cabo cara a cara ni en sincronía, fue la Telesecundaria que en 1968 transmitió clases por televisión –mediante circuito abierto–, constituyéndose así como el primer modelo con validez oficial (Bosco y Barrón, 2008). La necesidad de atender a poblaciones apartadas y la imposibi-

lidad financiera y operativa de construir las escuelas necesarias fueron claves en la puesta en marcha de este sistema. El modelo utilizado, que ha transitado por varias etapas tanto en sus formatos como en su expansión, alcanzó su punto máximo con la puesta en marcha de la Red Satelital de Televisión Educativa EDUSAT y llegó a ser exportado a varios países centroamericanos.

En cuanto a educación superior, la UNAM creó en 1972, el Sistema Universidad Abierta (SUA) y por primera vez se adaptaron programas presenciales para ser impartidos en una modalidad alternativa. Posteriormente, la oferta se fue ampliando y, a partir del desarrollo y penetración de las TIC, la educación abierta registró una gran expansión en los años 90 y durante la primera década del siglo XXI, haciéndose presente en todo el mundo.

La educación abierta, semiescolarizada, a distancia [...] fue considerada desde entonces, bajo la óptica de la política gubernamental, como una modalidad no escolarizada y en ese sentido se integró como una estrategia dentro de los subsecuentes planes de desarrollo nacional. Así, en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se indica que la educación debe ampliar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas. (Bosco y Barrón, p. 44)

Una universidad privada que fue pionera en el desarrollo y puesta en marcha de la educación a distancia o *e-learning* es el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). En efecto, fue en 1996 cuando se constituye la Universidad Virtual del ITESM –también denominada TecVirtual– que representó el primer sistema interactivo de educación a distancia en México.

En los primeros años del Siglo XXI, se vio una rápida expansión de las modalidades a distancia,

generalmente en el seno de universidades pre-existentes. Moreno (2015) presenta una amplia cronología en la que destaca la suma de instituciones que, en su oferta, fueron incorporando paulatinamente programas no presenciales, al tiempo que señala el surgimiento de otras creadas *ex profeso*. Destacan la Universidad de Guadalajara (2004), el Consorcio Clavijero (2005) en Veracruz, la Universidad Virtual de Guanajuato (2007), la Universidad Virtual de Michoacán (2011), la Universidad Digital del estado de México y la Universidad Abierta y a Distancia de México (2012).

Un hecho trascendente al estudiar la evolución de la educación a distancia en México lo constituye la conformación del Espacio Común de Educación Superior a Distancia, ECOESAD, que nace en 2007 con la participación de siete universidades públicas y un capital semilla de 50 millones de pesos (aproximadamente 4 millones y medio de dólares al tipo de cambio de ese año).<sup>1</sup> El objetivo de su creación, de acuerdo al Convenio signado, fue

... unificar esfuerzos para ofrecer educación de calidad que promueva la equidad y mejore la cobertura, tanto de los programas que se oferten como de la población que resultará beneficiada, a través de modalidades educativas no presenciales, constituyendo una posibilidad para extender sus beneficios a otras universidades e instituciones de investigación y educación superior del país (Convenio de creación de ECOESAD, 2007).

La prensa reportó que el consorcio era considerado la apuesta correcta para incrementar, con calidad, la cobertura de educación superior del país (UV, 2008).

Mención aparte merece el desarrollo en modalidades no presenciales de la educación continua –también llamada educación no formal o educación para la vida y el trabajo. Dado que ésta no requiere la acreditación de estudios formales, las posibilidades de su comercialización e internacionalización se han multiplicado, lo que ha traído como consecuencia un crecimiento notable en su diversificación y en su matrícula. Destacan entre estos cursos los dedicados a la actualización de profesionales en materia fiscal, a la formación de profesores y al uso de la tecnología. No obstante la amplia oferta de cursos, talleres y diplomados, es imperativo señalar que no toda cumple con los mismos estándares de calidad.

En materia de educación no formal destaca la relativamente reciente incursión de instituciones mexicanas en el terreno de los cursos masivos y abiertos, llamados *MOOC* por sus siglas en inglés. Esta nueva modalidad dio inicio en México con la formalización de las alianzas que signaron la UNAM y el ITESM con *Coursera* a principios de 2013; producto de dichos convenios, se lanzó un pequeño número de cursos que se ha ido incrementando hasta llegar a 42 y 24, respectivamente (Coursera, 2016).

Dos años más tarde, el gobierno mexicano lanzó la iniciativa gubernamental *México X*, a partir de un convenio de colaboración con edX.org. El programa Estrategia Digital Nacional, derivado de dicha iniciativa, agrupó a 23 instituciones educativas (algunas de ellas miembros de ECOESAD)

1. Las siete instituciones fundadoras son: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (UV).

y al cierre del año pasado, contaba con 48 cursos (DGTVE, 2016).

Esta modalidad educativa ha permitido atender a cientos de miles de participantes. Tan sólo en la UNAM se ha superado la inscripción de más de un millón de hispanoparlantes, residentes en los cinco continentes. Al respecto, Zubieta (2015) señala la necesidad de evaluar las ventajas reales que ofrecen los MOOC al ampliar las posibilidades escolares para ciertos sectores de la población, independientemente de su último nivel de estudios. Por otro lado, también reconoce que estos posibilitan modelos mixtos que pueden disminuir el abandono que registran los programas educativos formales y, con ello, aumentar las tasas de egreso y graduación. No obstante, convendría investigar, a juicio de la autora, si se trata tan sólo de una de las múltiples manifestaciones de los procesos de aplicación y uso de las TIC como modelo de negocio o de publicidad de algunas universidades, o bien, de un medio para la expansión de las visiones hegemónicas en ciertas áreas del conocimiento.

Lo cierto es que las modalidades a distancia en México sólo tienen en común la separación física (parcial o total) de estudiantes y profesores, puesto que sus conceptualizaciones, modelos educativos y consecuentes instrumentaciones son tan variados como las instituciones que las operan. Así pues, los términos educación abierta, a distancia, virtual, en línea o *e-learning* se han utilizado indistintamente como sinónimos. En efecto, un documento oficial del Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos fechado en septiembre de 1981 empieza diciendo que “la educación extraescolar, también conocida como educación a distancia o sistema abierto de enseñanza, fue

concebida para facilitar el aprendizaje a través de una relación no presencial” (Moreno, 2015).

Al menos durante las dos últimas décadas, se han realizado algunos esfuerzos aislados por lograr una caracterización que unifique criterios, no sólo para tener un lenguaje en común, sino para avanzar en temas de acreditación y de certificación de la calidad. Un esfuerzo importante lo llevó a cabo la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1999; entre los resultados de la Primera Reunión sobre Educación a Distancia en Universidades Públicas e Instituciones Afines se encuentra la publicación del Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, que pretendió:

en primer término, estimular la discusión a nivel nacional sobre esta temática, pero sobre todo, buscar alternativas viables que permitieran fortalecer la educación superior y, en su caso, incorporar nuevas e innovadoras formas de proporcionar los servicios educativos, así como encontrar los mecanismos para incrementar la colaboración interinstitucional en un espíritu de cooperación y uso eficiente de los recursos con que cuentan las casas de estudio, constituyéndose así en el esfuerzo más importante de integración de políticas institucionales para el desarrollo de la educación superior a distancia a nivel nacional. (Bosco y Barrón, 2008)

Como era de esperarse, el desarrollo natural de la educación a distancia en México se ha dado a partir de las posibilidades que en el seno de las instituciones de educación superior (IES) existen para instrumentarla, considerando los recursos disponibles para ello y, en ocasiones, la puesta en marcha de un área que, con más o menos éxito, adapta o introduce cambios operativos y estructurales.

Así, en función de su génesis, podemos distinguir al menos tres grandes grupos de instituciones que la ofrecen hoy en día. En primer término, el que opera al interior de universidades presenciales, cuyos programas a distancia se imparten en las facultades y escuelas correspondientes, contando con un área de apoyo para su instrumentación y ejecución (tal es el caso de la UNAM). En segundo lugar, el que si bien nace en una universidad tradicional, se desarrolla en una instancia paralela con relativa autonomía y cuyos programas, al ser concebidos para esta modalidad, tienen mayores posibilidades de innovación (como el Sistema Universidad Virtual, SUV, de la UdeG). Finalmente, el que se desarrolla en universidades creadas para operar totalmente en línea, con programas y servicios diseñados *ex profeso* para la modalidad, generalmente con una estructura académica flexible (como la Universidad Virtual de Guanajuato, UVEG).

La adaptación de programas presenciales ha propiciado, en la mayoría de los casos, una diversidad de modalidades en las que se advierten los siguientes rasgos:

- a. La distancia se da en mayor o menor grado, a menudo combinando sesiones presenciales;
- b. la combinación de recursos y plataformas puede ser muy variada y de una gran riqueza, pero en muchos casos se reduce a la puesta en línea de materiales prediseñados para ambientes presenciales;
- c. las figuras docentes que incluyen al profesor, al asesor y al tutor no desempeñan diferentes roles y generalmente convergen en una sola persona; y, finalmente,
- d. la flexibilidad, en la mayoría de los casos, se reduce a la asincronía en los tiempos de estudio pues los calendarios, agendas y tiempos escolares son cerrados y preestablecidos.

Desde el modo en que se establece la estructura organizacional y con ello los procedimientos de gestión académica, quedan muy condicionados los modos del quehacer cotidiano como el aprender y enseñar, que conforman lo que podemos llamar los modelos de discencia y docencia. Respecto al modelo organizacional, que debiera responder al modelo académico deseado, suele suceder lo contrario a lo establecido y, en vez de propiciar favorablemente la vida académica y sus innovaciones, puede inhibirla. (Moreno, 2015b)

En adición a lo anteriormente expuesto, la precariedad de marcos normativos y conceptuales en el país para regular esta modalidad ha limitado su clara diferenciación de la mal llamada “educación escolarizada” por lo que no puede hablarse formalmente de distintos modelos educativos; sin embargo, *grosso modo* éstas pueden agruparse en dos: las que son totalmente a distancia y las que la combinan con sesiones presenciales. No obstante, es frecuente encontrar que los términos empleados sean los que emanan de la legislación existente; a saber, modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta.<sup>2,3</sup>

2. Cf. La propia Ley General de Educación, reformada el año 2016, establece en su Artículo 46, las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta.

3. Las autoras no comparten el concepto “modalidad no escolarizada”, ya que al igual que cualquier otra modalidad educativa, los estudiantes cuentan con un número de matrícula, comparten todos los derechos y obligaciones establecidos en la legislación universitaria y obtienen los mismos títulos y diplomas con validez oficial. El entender la escolarización a partir de la existencia o no de aulas, es reducirla a su mínima expresión.

Lo escolarizado se entiende como la reproducción de los esquemas áulicos tradicionales, con su tendencia a la homogeneización de contenidos y modos de enseñar y aprender, dentro de los límites y orden de lugar, tiempos y formas administrativas establecidas institucionalmente. En cambio, a la educación no escolarizada, en vez de tener un nombre que signifique lo que es, se le define por lo que no es; es decir, por no ser escolar; aun cuando puede tener su propia denominación y forma de operar, en la práctica se le entiende y practica de diversos modos; siempre se flexibilizan u omiten algunos elementos y procesos escolares, lo cual deja el panorama conceptual muy confuso, sobre todo si lo queremos ver reflejado en la práctica. Además, al referirse a modalidades mixtas, éstas pueden ser la combinación resultante de las dos primeras, lo que da lugar a muchas más posibilidades. (Moreno, 2015)

En una mirada rápida al futuro, al menos como un intento de construir escenarios educativos plausibles, resulta indispensable visualizar a la educación a distancia como una opción consolidada y de calidad, no sólo al ofrecer programas totalmente en línea sino también en variantes multimodalidad, con regulaciones propias que permitan trazar caminos certeros para avanzar más en el terreno de lo deseable que de lo posible. Las necesidades educativas de México son tantas y de tan diversa índole que no se justifica ni la apuesta mayoritaria a modelos unimodales ni la restricción de recursos para poner en marcha nuevos esquemas.

## **Situación de la Educación a Distancia**

Como anotamos en el apartado anterior, varios son los rasgos distintivos de esta modalidad. En los siguientes párrafos analizaremos su matrícula, el surgimiento de nuevas instituciones que

se multiplican rápidamente, así como la participación de los sectores público y privado en la oferta educativa. También haremos algunas consideraciones en torno a la internacionalización de los programas de algunas IES mexicanas y a la presencia creciente de una oferta educativa de carácter trasnacional.

### **Matrícula y eficiencia terminal**

De acuerdo con datos de la ANUIES (2016) en el ciclo escolar 2015-2016, la matrícula de la educación superior en México, tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada, asciende a 3'915,971 alumnos (1'976,811 hombres y 1'939,160 mujeres).<sup>4</sup> Para la modalidad no escolarizada, el volumen reportado es de 504,643, de los cuales un 52 % corresponde a población femenina y el 48 % restante, a la masculina. Con el fin de poner estas cifras en perspectiva, es conveniente señalar que en el caso de los estudios de licenciatura, la modalidad a distancia representa apenas el 13 % del total de la matrícula.

Al tomar el total de la matrícula en la modalidad escolarizada se advierte que éste suma 8'634,025 estudiantes (4'985,080 en educación media superior y 3'648,945 en educación superior), mientras que la matrícula de la no escolarizada en ambos niveles asciende a 897,243 alumnos. Lo anterior revela con claridad que las modalidades no escolarizadas todavía no compiten (en volumen de estudiantes) con la educación presencial, al hacerse cargo de apenas un 10.4 %.

Si se consideran conjuntamente los niveles de licenciatura y posgrado, las modalidades no pre-

---

4. Incluye licenciatura en Educación, Técnico Superior, Licenciatura Universitaria y Tecnológica.

senciales reportan un total de 595,456 estudiantes (315,627 mujeres y 279,829 hombres). La educación media superior en estas modalidades registra una matrícula de 301,787 alumnos, de los cuales 152,519 son mujeres y 149,268 son hombres, cifras en las que se mantiene la proporción ligeramente mayoritaria de población femenina.

La matrícula total del posgrado nacional en el ciclo escolar 2015-2016 reportó un total de 328,430 alumnos (151,405 hombres y 177,025 mujeres) tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada; esta última registró un total de 90,813 estudiantes (distribuidos según sexo de la siguiente manera: 52,353 mujeres y 38,460 varones).<sup>5</sup>De lo anterior se deduce que la participación relativa de la educación a distancia en el caso del posgrado asciende a un 27.6 % del total de la matrícula nacional en dicho nivel escolar.

### Matrícula en la modalidad no escolarizada

Nivel	Alumnos		
	Total	Mujeres	Hombres
Educación superior	595,456	315,627	279,829
Licenciatura	504,643	263,274	241,369
Posgrado	90,813	52,353	38,460

Fuente: SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016. Cifras preliminares

Uno de los indicadores que frecuentemente se utiliza para denostar o cuestionar las modalidades no presenciales es su baja eficiencia terminal, entendiendo ésta como el porcentaje de egresados de una generación que inició sus es-

tudios simultáneamente y que los concluyó en el tiempo reglamentario. Varios estudios de caso realizados en IES mexicanas evidencian esta situación e incluso proponen líneas de acción para abatir el abandono y la deserción, aunque no se cuenta con datos generales sistematizados para estas modalidades educativas, lo que viene a corroborar que, aún dentro de la política educativa nacional, siguen careciendo de relevancia.

“Si bien en... [América Latina] se hacen esfuerzos para desarrollar acciones de monitoreo, seguimiento y evaluación de los programas [educativos en línea], tales iniciativas aún no logran suficiente madurez y continuidad como para generar información sistemática. En parte, ello se debe a la complejidad intrínseca de los programas de inclusión de TIC en educación y también a la escasez de un ejercicio sostenido de acciones de seguimiento y evaluación de programas y políticas, en el ámbito educativo en general.” (López N., D’Alessandre y Toranzos L., 2014. p.64)

### Presencia pública y privada en la educación a distancia

Entre los proyectos que contribuyeron a darle un nuevo impulso a la educación pública a distancia en México destacan: el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) coordinado por la ANUIES y el Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) de la SEP.

El ECOESAD, como mencionamos anteriormente, fue concebido como un espacio de colaboración e intercambio académico, que nació como una respuesta a la necesidad urgente de ampliar la cobertura educativa a nivel medio superior y superior en el corto plazo y de compartir esfuer-

5. Incluye Especialidad, Maestría y Doctorado.

zos y recursos para “impulsar, desarrollar y ofrecer educación a distancia pertinente y de calidad” (ECOESAD, 2016). De siete instituciones fundadoras, hoy en día esta agrupación reúne a más de cuarenta IES públicas en todo el territorio nacional. En su propio portal de Internet, se define como

la agrupación de universidades e instituciones de educación superior que impulsa la educación a distancia, particularmente la mediada por tecnologías, con el desarrollo de programas y planes de estudio en áreas de interés nacional. Estimula la investigación multidisciplinaria sobre educación no presencial y propicia el uso pedagógico de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (ECOESAD, 2016).

Entre sus logros, se cuenta el lanzamiento del programa de posgrado en Sistemas y Ambientes de Aprendizaje, así como de diplomados y otros programas de educación continua; sin embargo, no ha logrado cristalizar el anhelo de contribuir significativamente a la ampliación de la matrícula en la modalidad a distancia ni a la oferta de programas formales compartidos. Las limitaciones que este consorcio enfrenta, sin lugar a dudas derivan de sus escasos recursos económicos, de la falta de comprensión de las implicaciones que estas modalidades tienen en la educación presencial tradicional y de los impactos que los nuevos paradigmas educativos suscitan al interior de universidades presenciales.

En cuanto al Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), se trata de

...una red social educativa, colaborativa e integradora, con soporte tecnológico distribuido. Se centra en recuperar las experiencias y aportaciones de las instituciones de superior en materia de educación a distancia, dejando abierta la posibi-

lidad de incorporar a futuro las instituciones de educación básica y media superior, con el fin de superar las deficiencias de conceptualización, comunicación y gestión curricular, para superar las prácticas educativas desarrolladas en diversos ambientes (SINED, 2016).

Cabe señalar que en años recientes, la ANUIES, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, organizó un grupo de trabajo multi-institucional, con el propósito de evaluar la pertinencia y efectividad con la que había operado este sistema, al tiempo de analizar la conveniencia de transformarlo en un Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia, con funciones de especial importancia, tales como: 1) dirigir la estrategia para la integración de un diagnóstico de la educación a distancia en México; 2) Acordar las bases conceptuales propias de cada modalidad y sistema de educación que permitan una adecuada regulación de los mismos; 3) Definir criterios para coordinar los esfuerzos y la asignación de apoyos presupuestales para ampliar ordenadamente la cobertura y diversificar la oferta educativa a distancia en todos los niveles educativos; 4) Proponer el desarrollo de procesos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas en este ámbito (GAED, 2008).

Posteriormente, un nuevo equipo llegó a la ANUIES en 2015 y estableció el fortalecimiento del SINED como una acción en su programa de trabajo. El propio portal de este sistema indica que entre sus propósitos se encuentra fortalecer la modalidad de educación a distancia y su aplicación estratégica mediante la integración de los esfuerzos y acciones gubernamentales, sectoriales e institucionales (ANUIES, 2016). El pasado 21 de septiembre, se difundió la ceremonia de inauguración de un “taller para el análisis y diseño

del Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia (PIDESAD) con el objetivo de garantizar la cobertura educativa en las IES en el país.” Todo parece indicar que este programa PIDESAD, anunciado desde el 2005, sigue en proceso de construcción.

Por su parte, la Comisión Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), en su XXIV Reunión Nacional Plenaria Ordinaria celebrada en diciembre del 2011, decidió crear los Sistemas Estatales de Educación Superior Abierta y a Distancia (SE-ESAD), con el Objetivo General de “Articular esfuerzos entre la Federación y los Estados que permitan ampliar la cobertura de educación superior con calidad y equidad y atender la demanda emergente, mediante la modalidad no presencial” (SEP/SES, 2012).

Los participantes de los distintos ámbitos y actores en la estructuración de los Sistemas Estatales fueron identificados por la SEP en: 1) el ámbito estatal; 2) en la Secretaría de Educación Pública Estatal o equivalente; y 3) en las instituciones públicas de educación superior en el estado. En el ámbito federal, se distinguían dos instancias: 1) la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Superior; y 2) la naciente Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Otros de los actores esenciales en la conformación de estos Sistemas Estatales fueron los Consorcios Universitarios, destacadamente: el SINED; el ECOESAD y la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI).<sup>6</sup>

6. La Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI) “es una asociación civil sin fines de lucro que gestiona la Red Nacional de Educación e Investigación (RNEI) para promover el desarrollo de nuestro país y aumentar la sinergia entre sus integrantes. Fue fundada en abril de 1999. CUDI es el organismo que busca impulsar el desa-

En relación con la fuente de sostenimiento, el desarrollo de programas de educación formal en modalidades a distancia dentro del sector privado ha sido limitado en la licenciatura y ha avanzado fundamentalmente en el nivel de posgrado, aunque a últimas fechas se observa un incremento en el número de carreras que se ofrecen combinando la educación a distancia y la presencial. Situación distinta es la de la educación continua, en donde rápidamente proliferaron instituciones y programas de corta duración.

En relación con los costos, estos presentan grandes variaciones dependiendo de la institución privada, de la carrera y las asignaturas que se cursen. Algunas universidades virtuales operan programas de becas para que alumnos con recursos limitados puedan acceder a sus cursos a distancia.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en su publicación “Principales Cifras del Sistema Nacional Educativo 2015-2016” reporta una matrícula de licenciatura de 504,643 alumnos, de los cuales 245,566 (49 %) corresponde a instituciones públicas y 259,077 (51 %) a las privadas. En educación media superior, el 92 % de la matrícula corresponde a instituciones públicas mientras que el 8 % restante a las privadas.

En posgrado, las diferencias se acrecientan: de una matrícula que en ese ciclo escolar ascendió a 90,813 estudiantes, el 79 % (71,628) se encuentra adscrito a programas en instituciones privadas, mientras que 19,185 alumnos (el 21 % restante) realizan sus estudios en instituciones

rollo de aplicaciones que utilicen esta red, fomentando la colaboración en proyectos de investigación y educación entre sus miembros” (CUDI, 2016)



públicas.<sup>7</sup> Si consideráramos la licenciatura junto con el posgrado, el porcentaje correspondería en un 44 % al sector público y un 56 % al privado.

### Matrícula en Modalidad no escolarizada por tipo de sostenimiento, 2015-2016.

Modalidad no escolarizada			
Tipo y nivel/sostenimiento	Alumnos		
	Total	Mujeres	Hombres
Educación media superior	301,787	152,519	149,268
Público	276,972	140,175	136,797
Privado	24,815	12,344	12,471
Educación superior	595,456	315,627	279,829
Público	264,140	137,142	126,998
Privado	331,316	178,485	152,831

Fuente: SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016. Cifras preliminares.

### Las instituciones a distancia más representativas del país

De acuerdo con ANUIES (2016), existen en México, alrededor de 180 IES públicas que cuentan con educación a distancia en línea. Entre las universidades públicas que tuvieron mayor matrícula no escolarizada en el ciclo escolar 2015-2016 destacan la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Pedagógica del

Estado de Sinaloa (UPES) y la Universidad Digital del Estado de México (UDEMex).

La UnADM se crea por decreto presidencial en enero de 2012 como

una opción de formación profesional que deberá responder a las necesidades de todos aquellos que asuman el compromiso social y personal de estudiar de forma individual con el apoyo pedagógico a distancia, de la que deberán recibir una educación de calidad, que los habilite en la adquisición de los conocimientos y competencias que demanda la sociedad actual, y estar en aptitud de incorporarse al mercado laboral en condiciones de competitividad y crecimiento profesionales (DOF, 2012).

Se trata de un organismo administrativo desconcentrado de la SEP y representa el primer proyecto federal de educación superior a distancia, totalmente gratuito. Cuenta con 20 licenciaturas que, al cursar dos de sus módulos, ofrecen la opción terminal de Técnico Superior Universitario (TSU). De acuerdo a la información de su portal en Internet, al cursar cuatro módulos el estudiante se gradúa como licenciado o ingeniero.<sup>8</sup> También ofrece una Maestría en Seguridad Alimentaria y una Especialidad en la Enseñanza de la Historia de México. Es la institución pública que cuenta con la matrícula más numerosa (91,756 alumnos en TSU y licenciatura en el ciclo escolar 2015-2016), la cual la hace candidata a convertirse en la primera megauniversidad no presencial de México.

Adicionalmente, debe comentarse que el Gobierno Federal, a través de la propia Secretaría de Educación Pública, ofrece un bachillerato total-

7. Sostenimiento: Fuente de financiamiento de donde provienen los recursos para el funcionamiento del centro de trabajo. El sostenimiento público incluye las fuentes: federal, estatal y autónomo.

8. Cada módulo está compuesto por semestres seriados (1056 horas o 55 créditos).

mente a distancia denominado *Prepa en Línea*, a partir de 2014. A pesar de que este programa no tiene relación directa con la UnADM ni con alguna otra institución educativa, en noviembre de 2015 reportó haber atendido a 50,009 alumnos. De acuerdo con Tuirán, Limón y González (2016), la meta para 2018 es que alcance una matrícula de al menos 150 mil estudiantes. Este naciente servicio tiene, sin duda, un enorme reto por delante si está destinado, como lo ha ofrecido, a ser pieza clave en la ampliación de la cobertura de ese nivel educativo.

Por su parte, la UNAM es la segunda IES en cuanto al volumen de su matrícula en modalidades no presenciales. Como se comentó en un apartado anterior, el Sistema Universidad Abierta (SUA) nació en 1972 y en 2009 se formalizó el SUAYED, que ha extendido la oferta de educación media superior y superior más allá de las fronteras nacionales, al registrar estudiantes en más de un continente. Un total de 14 entidades académicas universitarias son las que imparten 22 licenciaturas en modalidad abierta (semipresencial) y 20 a distancia. En el nivel de posgrado, de acuerdo a la información de su portal en Internet, ofrece 15 programas: 6 especialidades, 6 maestrías y 3 doctorados (CUAED, 2016). Su matrícula de licenciatura actualmente rebasa los 30 mil estudiantes, con una gran concentración en las licenciaturas de Derecho, Administración, Psicología y Contaduría (Gaceta, UNAM, 2016).

Para el ciclo 2015-2016, la ANUIES reporta que la UNAM contó con una matrícula en licenciaturas no escolarizadas de 28,528 alumnos (47 % hombres y 53 % de mujeres), reiterando que la carrera con mayor demanda y mayor número de alumnos es Derecho. En cuanto al posgrado, las cifras se reducen notablemente: de un total de

130 estudiantes registrados, 48 corresponden a dos especialidades, 76 a maestría y 6 al doctorado en ciencias biológicas (ANUIES, 2016).

En materia de educación continua, la UNAM dispone de una oferta muy amplia—a través de la Red de Educación Continua (REDEC)— que reportó para 2014 contar con 488 actividades (cursos, talleres, seminarios, etc.) a distancia y 478 en modalidad mixta (CUAED, 2016).

Una tercera universidad que llama la atención por su fecha de creación, el origen estatal de su financiamiento y su elevada matrícula es la UPAV, que surge en 2011 por decreto del Congreso de Veracruz y opera en más de 180 municipios del estado; tiene presencia en otras diez entidades de la República Mexicana y, gracias a sus convenios de colaboración ofrece 39 licenciaturas, una especialidad, 14 maestrías y 2 doctorados. Cuenta también con numerosos cursos de carácter técnico y con dos bachilleratos (virtual y unitario). En el ciclo escolar 2015-2016, registró una matrícula de 20,612 alumnos en licenciatura y de 586 en posgrado.

La universidad privada que fue pionera en el desarrollo del también llamado *e-learning* es el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con más de 20 años de experiencia. En 1996 se constituye la Universidad Virtual del ITESM o TecVirtual que constituyó el primer sistema interactivo de educación a distancia en México. En 2011 atendió a más de 180,000 estudiantes y se le ha considerado la institución de posgrado en línea más grande de Latinoamérica (CINVESTAV, 2013).

EISAC es hoy en día una universidad —creada en el 2002 por el Tecnológico de Monterrey— con reco-

nocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) y conocida como Tec Milenio. En programas no escolarizados, cuenta con 8 licenciaturas (2 de las cuales son ingenierías), 6 maestrías y cursos de educación continua en 11 áreas de conocimiento. En la actualidad es la universidad privada en línea que reporta la mayor matrícula: 7,138 alumnos en licenciatura y 4,936 en posgrado.

Como se mencionó anteriormente, la mal llamada educación no escolarizada ha propiciado el surgimiento de innumerables organizaciones privadas dedicadas a ofrecer programas educativos de todo tipo. Más adelante se comentará la necesidad de diseñar e implementar un marco normativo que regule su actividad, lo mismo que la calidad de los estudios, independientemente de su nivel. A pesar de ello, vale la pena señalar algunas universidades particulares que destacan por el volumen de su matrícula. Entre ellas: la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL) que en 2012 formaliza su alianza con *Pearson University* y que registró 6,115 estudiantes en licenciatura en el pasado ciclo escolar<sup>9</sup>; la Universidad Valle del Grijalva (UVG)—perteneciente a *Aliat Universidades*<sup>10</sup>—tiene una fuerte presencia en el sur de la República Mexicana (cuenta con una matrícula a distancia de 7,146 alumnos en licenciatura, con residencia en los estados de Chiapas, Veracruz, Tabasco y Yucatán); la Universidad del Valle de México (UVM) con 11,451 estudiantes en licenciaturas no escolarizadas y 2,003 en posgrados en esa modalidad; la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) con

una matrícula de 6,646 en licenciatura y 4,140 en posgrado, ambos no presenciales; y, finalmente, el Instituto de Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas, S.C. reporta una matrícula no escolarizada de 3,064 en licenciatura y de 4,178 en posgrado no escolarizado.

## Presencia de proveedores transfronterizos

Una de las expresiones de la globalización es la internacionalización de la educación y de las instituciones que la imparten, fenómeno que se considera potencialmente benéfico en tanto que puede propiciar una mejor calidad educativa, asociada al prestigio de las universidades participantes. En México la internacionalización de la educación superior había estado supeditada a iniciativas individuales más que a una política pública en la materia. Se estima que este proceso se ha llevado a cabo durante 30 años aproximadamente, con un desarrollo “estructurado y ordenado” (Palma, 2015). A raíz de la firma del Tratado del Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) a inicios de la década de los 90, la internacionalización de la educación superior se vuelve un tema ineludible junto con otros procesos de cooperación internacional.

El primer precepto por parte del Estado que permitió plantear cambios asociados a la internacionalización de la educación superior, se presentó en 2011 al aprobarse la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo. A partir de ésta, se crea la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Relaciones Exteriores, con atribuciones para concertar, coordinar y estimular las acciones de

9. De acuerdo a su portal en Internet, en 2015 alcanzó una matrícula de 25 mil inscritos en sus programas de licenciatura y posgrado.

10. Aliat Universidades es una red privada universitaria que está conformada por siete IES ubicadas en 15 estados del país y en la ciudad de México. Entre sus elementos de unión está ofrecer educación que responda a las necesidades del mercado laboral.

cooperación internacional con las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal (DOF, 2011).

En lo referente a la internacionalización de la educación a distancia, en línea o virtual, no es difícil imaginar que las propias tecnologías permiten trascender fronteras sin las dificultades inherentes al traslado físico de las personas. Así, las IES que ofrecen programas en estas modalidades no presenciales

...tienen interiorizada desde el inicio la estrategia de internacionalización [...]. Además, está comprobado que las escuelas que tienen mayor éxito en la implementación de esta estrategia integral, la han tomado e incorporado como tal y no como un proyecto separado de las prioridades institucionales. (Palma, 2015)

Por su parte, el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) fue fundado en 2005 por 9 IES públicas –ahora reúne a 29–, y destaca entre sus objetivos: la internacionalización, la compatibilidad y las redes intercontinentales de colaboración (CUMex, 2014). Entre los organismos internacionales que han contribuido al proceso de internacionalización destacan la Unión de Universidad de América Latina y el Caribe (UDUAL), el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La internacionalización de la educación superior a distancia comprende programas para la movilidad virtual de estudiantes y académicos en programas o proyectos similares en el extranjero. Así, y en apoyo a este rubro, se han firmado

múltiples convenios o acuerdos que dan pie a la creación de proyectos binacionales o multinacionales, lo mismo que a nuevos modelos pedagógicos.

Entre las universidades públicas que cuentan con un programa formal de internacionalización en materia de educación a distancia se encuentra la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la UNAM, mientras que entre las privadas destaca el ITESM. No obstante, resulta difícil cuantificar el grado de internacionalización de estas instituciones mexicanas al no contar con estadísticas que reflejen a cuántos países han llegado sus programas ni el tamaño de su matrícula en el extranjero.

Una segunda vertiente del proceso de internacionalización de la educación no presencial en México es la que involucra a instituciones extranjeras. A pesar de que ha aumentado el número de universidades prestigiosas que ofrecen programas a distancia en nuestro país, es mucho mayor el de aquéllas de trayectoria limitada y escasa referencia internacional. La instauración de nuevas instituciones educativas, campus o sucursales así como la propuesta de proyectos novedosos, señaladamente a través de inversiones de otros países de habla hispana, provenientes mayoritariamente de España, ha ampliado y diversificado de manera notable la oferta educativa en línea.

Una tercera vía de internacionalización educativa en México se ha dado mediante lo que podríamos llamar “educación transnacional” que ha tenido presencia en México principalmente a través de inversiones extranjeras que adquieren o se fusionan con instituciones educativas nacionales, más que brindar una oferta educativa in-

ternacional generada en los países de origen de los inversionistas.

*Laureate* y *Apollo* son dos grandes consorcios internacionales y representan a las principales corporaciones extranjeras con inversiones en México, ya sea porque han adquirido o porque se han fusionado con IES nacionales.<sup>11</sup> En estos casos, es frecuente que se mantenga el modelo educativo de la universidad recién adquirida y que se ofrezcan titulaciones dobles e intercambios dentro de la misma red internacional. Una novedad que han introducido estos consorcios son los denominados “programas ejecutivos” en los que se imparten versiones compactadas de programas regulares (Álvarez, G. 2011). El grupo *Laureate* agrupa a más de 142 mil estudiantes en sus programas de licenciatura y posgrado en México, mientras que *Aliat ETAC* agrupa a siete instituciones y cuenta con 50 sucursales en 18 estados del país y en la ciudad de México; de acuerdo con la información de ANUIES, para el ciclo 2015-2016, contaba con una matrícula no presencial de 23,268 alumnos.

La inversión extranjera directa en educación (IEDE) en México fue escasa durante la última década del S. XX pero durante la primera del S.

11. “(...) en la década de 2000 a 2010, Laureate International hizo varias compras en esos años: la Universidad del Valle de México (UVM) en 2000; la Universidad Hispano-Americana (UHA) en 2004; la Universidad del Noroeste (Uno) en 2005; la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) y el Instituto de Cultura Superior Valle del Bravo de Reynosa (UVB) en 2007; la Universidad Tecnológica (UNITEC) en 2008; y la Universidad Pro Desarrollo (UniPro). La empresa estadounidense Carlyle compró el 80 % de las acciones de la Universidad Latinoamericana en 2005 y Apollo Global Education Network (propietaria de Phoenix University, una universidad en línea, de gran tamaño y con fines de lucro) adquirió el 65 % de las acciones en 2008, quedándose Carlyle con el resto. En 2008, capitales holandeses compraron la red del Instituto de Estudios Universitarios (IEU Universidad) en el sureste del país.” Cf. Álvarez (2011)

XXI adquirió relevancia: El IEDE entre 1999 y 2014 fue de 289 millones de dólares. De acuerdo con datos de la Secretaría de Economía (2015) destaca la inversión de algunos años: 2000, con 53 millones de dólares; 2005 con 18 millones; 2008 con 166 millones; y 2013 con 14 millones de dólares. Si bien estas instituciones de educación superior formalmente están clasificadas como instituciones sin fines de lucro, funcionan como las universidades privadas con un claro perfil comercial.<sup>12</sup>

## Regulación, acreditación y certificación

En un libro intitulado “Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe”, se incluye un capítulo sobre México en el que se afirma que este país no cuenta con un marco apropiado que norme la educación en modalidades no presenciales y que establezca mecanismos para su control (Zubieta *et al.*, 2014).

Es importante comentar que la Constitución es la norma suprema del sistema jurídico nacional. A partir de ella, el Congreso de la Unión expide las leyes reglamentarias, las generales, las especiales y las federales. En la Figura 1 se resumen los fundamentos legales, los lineamientos,

12. Esta forma “(...) de IEDE adquirió relevancia a partir de 2010. En 2011, capital colombiano fundó el Instituto CIFE (posgrados en línea). En el mismo año, la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL) inició oficialmente sus operaciones a cargo del Grupo Guerra y en 2012 se fusionó con Pearson Group; este emprendimiento cuenta con capitales británicos y holandeses. En 2013, la Corporación Mondragón (País Vasco, España) realizó inversiones en la Universidad Contemporánea de Querétaro (UCO Mondragón), mientras que en 2014, Galileo Global Education del grupo estadounidense Providence Equity Partners adquirió el Instituto de Estudios Universitarios (IEU Universidad)”. Citado en Álvarez (Op. Cit.)

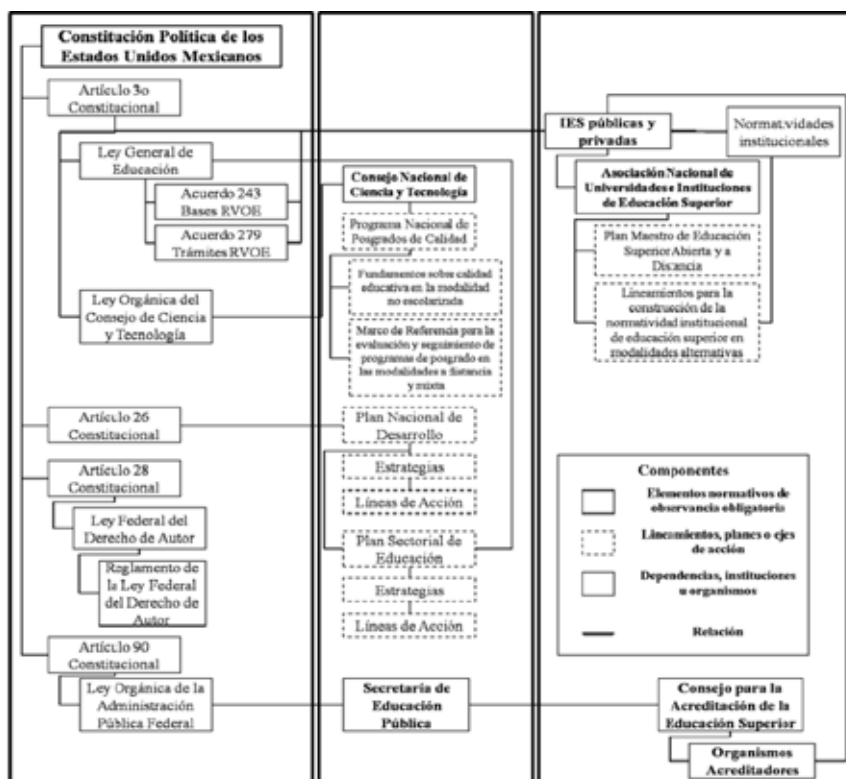
normas y planes que regulan la actividad de los distintos actores que participan en el ámbito de la educación a distancia, a partir del propio marco establecido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Varios son los artículos constitucionales que se relacionan con el tema educativo; sin embargo, es el Artículo 3º el que, con un espíritu democrático sustentado en la justicia y la igualdad, reconoce a la educación como un derecho humano universal. También manifiesta que la educación que imparta el Estado será laica y gratuita.

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE), congruente con los preceptos que establece la Constitución, retoma la obligación del Estado de garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a educación de calidad, en condiciones de equidad, al tiempo que estipula que “es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior.”<sup>13</sup>

**Figura 1**

### Marco regulatorio asociado a la Educación a Distancia en México



Fuente: Zubieta et al. (2014: 114)

13. Artículos 2, 3, 4 5 y 6 de la Ley General de Educación (2016).

En su Artículo 33, la LGE menciona que las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo varias actividades, entre las que destaca el establecimiento y fortalecimiento de los sistemas de educación a distancia. Poco se ha avanzado en la definición de criterios, indicadores y mecanismos que permitan asegurar su calidad y eficiencia, a pesar de que en el Artículo 46 se identifican las tres modalidades en las que se imparte educación en México: escolar, no escolarizada y mixta.

Derivadas de la LGE, existen otras disposiciones normativas que permiten darle mayor viabilidad. De particular relevancia son los dos acuerdos que regulan el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Por un lado, el Acuerdo 243 de la SEP (SEP, 1998) sienta las bases que, de manera general, permiten a esa Secretaría otorgar la autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios en las llamadas “modalidad no escolarizada”, en los siguientes términos:

... destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional. Esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de autoacceso, del equipo de informática y telecomunicaciones y del personal docente.

Por su parte, el Acuerdo 279 de la misma Secretaría (SEP, 2000) establece los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) del tipo superior.

Resulta interesante mencionar también el Acuerdo 445 (SEP, 2008) en el que se reconoce la “proliferación de distintos modelos educativos,

federales y estatales, públicos y privados, así como la aparición de ambientes virtuales para el aprendizaje que dan origen a un abanico de posibilidades educativas para las personas que desean estudiar la educación media superior.”<sup>14</sup> En él, se conceptualizan y definen, sólo para la Educación Media Superior, las opciones educativas en las diferentes modalidades, y se señala que “la falta de una conceptualización clara y articulada para este tipo de opciones, ha generado en los ámbitos de la educación pública y privada notables asimetrías en su calidad, originadas por la aplicación de criterios heterogéneos y en ocasiones contrapuestos...”<sup>15</sup>

Para asegurar la calidad y eficiencia es necesario establecer estándares de calidad en materia de programas educativos, planta docente, materiales educativos, recursos informativos, infraestructura y arquitectura tecnológica, seguridad informática, y servicios de apoyo a estudiantes, entre otros indicadores. También se precisa contar con un marco de referencia que asegure que los estándares son competitivos a nivel internacional.

A pesar de que, como se ha puesto en evidencia, poco se ha avanzado en materia de evaluación, certificación y acreditación de programas en modalidades no presenciales, el caso del posgrado merece una mención aparte.

Hace diez años, aproximadamente, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) junto con el Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT) –órgano autónomo de consulta permanente del Poder Ejecutivo Federal, de la Jun-

14. Primer considerando del Acuerdo 445 de la SEP.

15. Segundo considerando.

ta de Gobierno del propio CONACyT y de otras instancias participantes en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación— reunió a un grupo de personas, provenientes de varias IES, de la SEP y del CONACyT, con el propósito de que formaran un Grupo de Trabajo que elaborara una Propuesta Metodológica para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado a Distancia. Una versión modificada de la propuesta inicial menciona que uno de sus propósitos será, precisamente:

Integrar un marco referencial para la evaluación de programas ofrecidos en modalidad a distancia, que incluyera una visión de contexto, y definiciones [...] para aclarar el modo como se asegura la calidad educativa en este tipo de programas: la gestión, la evaluación del aprendizaje, el diseño curricular y de contenidos, la organización, la conformación del núcleo académico y la normatividad.” (FCCyT, 2008).

Esta propuesta dio lugar al *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado en la Modalidad no escolarizada* (CONACyT, 2016) que continuamente se revisa y va consolidándose como un referente sólido para la evaluación de programas a distancia en este nivel de estudios.

Finalmente, es menester señalar que la falta de un marco normativo adecuado ha obstaculizado el desarrollo y consolidación de la educación a distancia en México. Sólo atacando esta carencia será posible que estas modalidades permeen en diferentes estratos de la sociedad, legitimándose como opciones válidas, confiables y accesibles para toda la población en busca de alternativas para un futuro mejor.

## Conclusiones y perspectivas de la educación a distancia

La educación a distancia indudablemente ha crecido y se ha fortalecido. Paulatinamente va siendo aceptada por una sociedad caracterizada por su baja escolaridad, a pesar de los esfuerzos denodados que numerosas instituciones educativas rigurosas han puesto para garantizar la calidad de su oferta.

El valor fundamental de la educación abierta y a distancia para el desarrollo humano y económico de un país como México es indiscutible, puesto que ha demostrado tener un carácter estratégico en la búsqueda de alternativas para paliar la exclusión social. Además de permitir que las personas estudien en cualquier etapa de su vida, facilita el acceso al conocimiento en cualquier lugar y momento, en función de las posibilidades, medios, perfiles vocacionales y necesidades individuales y sociales de quienes se introducen en ella.

Pese a ello, no pareciera arriesgado afirmar que la incipiente tendencia que hoy en día se advierte hacia modalidades mixtas sea, efectivamente, una pauta que pronto asumirán varias universidades presenciales con oferta no presencial, al reconocer que de esta forma se alcanzan mejores resultados.

Establecer políticas de fomento al uso educativo de las tecnologías, no sólo es una vía aceptable y apetecible para ampliar la oferta de programas formales y no formales, sino también puede convertirse en un factor que contribuya a la preparación y el desempeño de los alumnos, a mejorar la eficiencia terminal y a disminuir las tasas de



abandono y reprobación registradas en el sistema presencial.

De esta manera, poco a poco se han ido sentando las bases para impulsar modelos de educación multimodal que permitan ampliar los horizontes, tanto en lo que concierne a la capacidad docente e institucional de brindar una adecuada atención a sus alumnos, como al desarrollo de habilidades y aptitudes en el estudiantado que el mercado laboral cada vez más frecuentemente demanda. Hoy por hoy, la educación mediada por tecnología representa un cambio trascendental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Poco a poco ha ido impactando y complementando los modelos tradicionales que tienen lugar en el limitado espacio de un aula, demostrando que es posible abatir los problemas de horario, lugar, edad y trabajo, entre muchos otros factores que obstaculizan el acceso a la educación.

Lo anterior pone de manifiesto algunos de los errores que han cometido numerosos gobiernos (federales, estatales, municipales o locales) al pensar que podían incrementar la cobertura educativa de una manera relativamente sencilla, de bajo costo y de rápidos resultados. A pesar de que al alcanzar las metas se podía pensar que se atendía una demanda social que clamaba por la democratización de la educación, las modalidades no presenciales evidenciaron que no son baratas, que no se pueden improvisar y que tampoco pueden alcanzar tasas de eficiencia terminal o de graduación, cercanas o superiores a las del modelo áulico.

Para desarrollar y fortalecer las habilidades y los conocimientos de alumnos y de profesores, es preciso poner especial cuidado en realizar acciones encaminadas al desarrollo de competencias

profesionales. De igual forma, es indispensable desarrollar numerosos materiales didácticos y ofrecer muy diversos cursos de formación, capacitación y actualización a la planta docente, fomentando con ello la transición hacia nuevos modelos educativos.

En efecto, no todas las IES tienen oportunidad de contratar equipos que diseñen materiales didácticos o que formen al profesorado, de ahí que se vuelva casi inevitable que recurran a lo que hay en la *web* y dejen como responsables de esta labor a docentes que no han sido formados en ello.

La contratación de profesores en algunas instituciones no respeta la legislación del trabajo vigente; las condiciones laborales en las que se desempeñan no aseguran las bondades de la carrera académica ni la estabilidad en el empleo, por lo que no se puede esperar un compromiso de largo aliento.

Sin lugar a dudas, hay grandes avances hacia la consolidación de la educación no presencial; sin embargo, aún faltan de implementar acciones en torno al reconocimiento de las características y habilidades propias de los docentes que participan en las modalidades no presenciales, y en el consecuente impacto que éstas deben tener en los esquemas de evaluación de su trabajo académico. Avanzar en este sentido permitirá consolidar el ejercicio académico del profesorado (tutores, asesores, docentes, investigadores, expertos, etc.).

Por otra parte, también es impostergable el trabajo en materia normativa y legislativa. En tanto no se revisen y ajusten los marcos normativos que rigen las modalidades alternativas a las presen-

ciales, en varios sentidos (equidad con los modelos presenciales, acreditación y certificación, principalmente), el tema de la calidad seguirá siendo un asunto pendiente.

Los modelos irán convergiendo hacia la multimodalidad en la que se alternan prácticas presenciales con trabajo a distancia. La matrícula seguirá creciendo, aunque se espera que el ritmo se desacelere. Hay que reconocer que la educación a distancia no es para todos: requiere de una combinación de intereses, aptitudes y posibilidades que contribuyen a lograr una ejecución exitosa.

Dentro de las acciones a favor de disminuir la creciente brecha digital que separa nuestra planta docente del estudiantado, la formación de los profesores debe dejar de ser optativa y convertirse en condición indispensable para el ejercicio de la docencia en estas modalidades.

Efectivamente, la masificación ha dejado de lado la calidad: Grupos numerosos, materiales de baja calidad, poca o nula interacción entre los actores, baja preparación de los aspirantes para que incurrir en estas modalidades y sean exitosos. Todos estos factores deberán ser reconsiderados con seriedad para el establecimiento de estándares e indicadores que permitan avanzar más allá del crecimiento de la matrícula. No es posible ni recomendable para ninguna sociedad soslayar la esencia misma de la educación: la formación de ciudadanos aptos para constituir una sociedad próspera, con mayores oportunidades de desarrollo y de convivencia en un marco de justicia y de valores universales.

Es de destacar que México ha dado grandes pasos hacia esquemas educativos con mayor flexibilidad, apertura y rigor, que permiten aprovechar

lo mejor de cada una de las características de los nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, el camino que queda por recorrer aún se vislumbra largo, con innumerables retos pero también con muchos escollos por salvar. No sólo se trata de romper inercias, de desarrollar modelos propios e innovadores y de profesionalizar a sus operadores; también es necesario e imprescindible realizar investigación, articular esfuerzos y, en pocas palabras, cumplir las promesas democratizadoras con las que dio inicio esta historia.

## Referencias

Álvarez, G. (2011) El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, núm. 60, abril, 2011, pp. 10-29 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34017127002>

Amador, R. (2012), 40 Años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica. *Perfiles Educativos*, México, vol. XXXIV, núm. 137, 3a. Época, 2012, pp. 194-212. Recuperado de: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2012-137-194-212](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-137-194-212)

ANUIES (2016). Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Ciclo Escolar 2015-2016. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

ANUIES (2016). Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior (Posgrado). Ciclo Escolar 2015-2016. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

ANUIES (2016). Integra ANUIES y SINED programa nacional para fortalecer la educación a distancia. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/noticias/integra-anui-es-y-sined-programa-nacional-para-fortalecer-la-educacion>

- Bosco, M. y Barrón, H. (2008). *La educación a distancia en México. Narrativa de una historia silenciosa*. Biblioteca Crítica Abierta. Serie pedagogía. Sistema Universidad Abierta. Facultad de Filosofía y Letras. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- CINVESTAV (2013). White Paper. e-Learning México 2013. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Coordinación General de Servicios de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. México: CINVESTAV-CGSTIC.
- CONACyT (2016). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado en la Modalidad no escolarizada. Recuperado de: <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/convocatorias-cerradas-pnpc/9006-marco-de-referencia-no-escolarizada/file>
- Consortio de Universidades Mexicanas (2014). [Por unanimidad, rector de la UAEH nuevo presidente del CUMex](#). Recuperado de: <http://www.cumex.org.mx/noticias/boletín%20001/index.html>
- BUAP, IPN UAM, UANL, UdeG, UNAM, UV (2007). Convenio de colaboración académica para la creación de ECOESAD. Recuperado de: [http://www.xoc.uam.mx/files/1802/application/pdf/Convenio-de-Colaboracion-Academica-con-la-Benemerita-Universidad-Autonomade-Puebla-BUAP\\_dcb.pdf](http://www.xoc.uam.mx/files/1802/application/pdf/Convenio-de-Colaboracion-Academica-con-la-Benemerita-Universidad-Autonomade-Puebla-BUAP_dcb.pdf)
- Corporación Universitaria para el desarrollo de Internet (2016). Acerca de CUDI. Recuperado de: <http://www.cudi.mx/acerca-de-cudi>
- Coursera (2016). Cursos y programas especializados. Recuperado de: <https://es.coursera.org/courses?languages=es&query=m%C3%A9xico>
- CUAED, UNAM (2016). Oferta educativa abierta y a distancia UNAM. Recuperado de: <http://web.cuaed.unam/oferta-educativa/>
- CUAED, UNAM. REDEC (2016). Red de la educación continua. Recuperado de: <http://educacioncontinua.cuaed.unam.mx/oferta.php>
- Decreto que crea la Universidad Abierta y a Distancia de México. Diario Oficial de la Federación del 19 de enero de 2012.
- Didriksson, A. (2000). *La Universidad del Futuro*. México: Plaza y Valdés-UNAM.
- Dirección General de Televisión Educativa (2016). Recuperado de: <http://mx.televisioneducativa.gob.mx/about>
- ECOESAD (2016). Acerca de. Recuperado de: <http://www.ecoesad.org.mx/inicio/acercade/>
- FCCyT (2008). Propuesta Metodológica para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado a Distancia. Recuperado de: [http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/posgrado\\_distancia.pdf](http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/posgrado_distancia.pdf)
- Freixas, R. (2015). El binomio pedagogía – TIC. En Zubieta y Rama (Coords.). *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria* (pp. 155-171). México: UNAM – Virtual Educa.
- Grupo Asesor para la Educación a Distancia (2014). Bases para la construcción de un marco normativo y un marco conceptual para la educación a distancia. México: Documento inédito.
- Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Diario Oficial de la Federación del 6 de abril de 2011.
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 Texto vigente. Última reforma publicada DOF 01-06-2016. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8-ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8-ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Moreno, M. (2015). La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis. En Zubieta y Rama (Coords.). *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria* (pp. 3-16). México: UNAM – Virtual Educa.
- Moreno, M. (2015). Modelos de educación superior a distancia en México. Una propuesta para su caracterización. En Pérez S. y Moreno M. (Coords.) *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 15-30). México: Universidad de Guadalajara
- Palma, J. (2015) “Posibilidades y retos para la internacionalización”. En: Zubieta y Rama (Coords.): *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (pp. 81-95) México: CUAED.UNAM- Virtual Educa.
- SEP (1998). *Acuerdo Número 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento*

de validez oficial de estudios. Recuperado de: [http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc\\_pdf/acuerdo\\_%20243\\_%20rvoe.pdf](http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/acuerdo_%20243_%20rvoe.pdf)

SEP (2000). *Acuerdo Número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Recuperado de: [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo\\_279\\_tramites\\_procedimientos\\_reconocimiento\\_validez\\_oficial\\_estudios\\_superiores.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo_279_tramites_procedimientos_reconocimiento_validez_oficial_estudios_superiores.pdf)

SEP (2008). *Acuerdo Número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>

SEP (2016). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016. Recuperado de: [http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2015\\_2016\\_bolsillo\\_preliminar.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo_preliminar.pdf)

SEP/SES (2012). *Sistemas Estatales de Educación Superior Abierta y a Distancia (SE-ESAD)*. Recuperado de: [http://www.planeacion.unam.mx/planeducativo/docs/SEP\\_SE\\_ESAD\\_mar-2012.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/planeducativo/docs/SEP_SE_ESAD_mar-2012.pdf).

SINED (2016). *Estrategias para el fortalecimiento del SINED*. Recuperado de: <http://www.sined.mx/sined/sined.php>

López N., D'Alessandre y Toranzos L. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Proyecto SITEAL, UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_informe\\_2014\\_politicas\\_tic.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf)

Tuirán, Limón y González (2016). Prepa en Línea-SEP. Un servicio innovador. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, No.15, febrero 2016. Recuperado de: <http://bdistan-cia.ecoesad.org.mx/?articulo=prepa-en-linea-sep-un-servicio-innovador>

UNADM (2016). Antecedentes. Recuperado de: <http://unad-mexico.mx/portal/index.php/2015-09-09-22-32-08/antecedentes>

UNADM (2016). Modelo curricular. Recuperado de: <https://www.unadmexico.mx/portal/index.php/2015-09-09-22-32-08/modelo-curricular>

UNAM, Gaceta. Bienvenida a la nueva generación del SUA-yED. *Gaceta UNAM*, agosto 11, 2016. Recuperado de: <http://www.gaceta.unam.mx/20160811/bienvenida-a-la-nueva-generacion-del-suayed/>

UNAM. Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (2016). Recuperado de: <http://suayed.unam.mx/>

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Universidad Tecnológica Latinoamericana (2016). Antecedentes. Recuperado de: [http://www.carrerasenlinea.mx/universidad-tecnologica-latinoamericana-en-linea-\(utel\)/en-linea](http://www.carrerasenlinea.mx/universidad-tecnologica-latinoamericana-en-linea-(utel)/en-linea)

Universidad TecVirtual (2016). Maestrías en línea. Disponible en <http://portales.ruv.itesm.mx/maestrías-en-linea/universidad-tecvirtual>

Universidad Veracruzana (2007). Nace ECOESAD con capital semilla de 50 millones de pesos. En *Universo. El periódico de los universitarios*. 23 de abril de 2007. Recuperado de: <https://www.uv.mx/universo/263/infgral/infgral02.htm>

Zubieta, J., T. Bautista, J. León, E. Tapia y E. Germán (2014). Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en los Estados Unidos Mexicanos [en] Ávila, P. y M. Morocho (Edits.). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe* (pp.105-144) Quito: CALED, CREAL, UTPL

Zubieta, J. (2015). La Universidad a la vanguardia tecnológica: los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC). En Zubieta y Rama (coords.). *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria* (pp. 175-200). México: UNAM – Virtual Educa.



La educación a  
distancia  
**en Puerto  
Rico**

De antecedentes históricos a  
tendencias actuales

Marcos Torres Nazario

Juan Meléndez Alicea

**PR**

Marcos Torres Nazario - Catedrático del Programa Graduado de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), Recinto de Ponce. Recibió el grado doctoral en Administración Educativa de la UIPR-Metro, maestría en Investigación y Evaluación Educativa (INEVA) de la UPR, Recinto de Río Piedras, certificado Post Maestría en Investigación Institucional de Florida State University y Experto en Entornos Virtuales de FATLA. E-mail: mtorres@ponce.inter.edu

Juan Tito Meléndez Alicea. (PhD). Catedrático en el Departamento de Arte, Tecnología e Innovación de la Facultad de Educación en el Recinto de Río Piedras. Es el coordinador sistémico de la educación a distancia de la Universidad de Puerto Rico. Comenzó con la educación a distancia en el 1985. Publicó su primer artículo sobre el tema en el 1990, y un libro en el 1999. En el 2014, fue premiado por Universia por crear y facilitar el mejor MOOC de América Latina. E-mail: juan.melendez16@upr.edu



## Introducción

Este artículo presenta un breve trasfondo histórico de la educación en Puerto Rico, ofreciendo una mirada a los esfuerzos realizados en el país para educar a sus ciudadanos desde el 1923. Incluye además, variados aspectos relacionados con el proceso de acreditación y licenciamiento que aplica a todas las instituciones de educación superior (IES) del país. Por último, comparte datos recientes sobre la matrícula total, los estudiantes con al menos un curso a distancia y las instituciones de educación superior (IES) que ofrecen programas por la modalidad de educación virtual y a distancia en Puerto Rico.

## Antecedentes históricos de la educación a distancia en Puerto Rico

La primera incursión en la educación a distancia se originó desde el Departamento de Instrucción Pública (el equivalente de un ministerio de educación). Reconociendo las limitaciones económicas en llevar la educación primaria a las masas, se creó el Negociado de Estudios Libres en el 1923. Este programa, que luego se convirtió en la División de Cursos y Exámenes Libres, estaba dirigido esencialmente a los adultos. Con el establecimiento de las primeras emisoras comerciales surgió la Escuela del Aire en el 1935. Es necesario destacar este fenómeno ya que se observará de nuevo en el futuro, es decir, con el surgir de nuevas tecnologías de comunicación en

Puerto Rico, surge rápidamente su aplicación al mundo educativo. Este fenómeno se observará con el establecimiento de la televisión y la WWW (Castro, Medina, Meléndez y Sánchez, 2006).

La Escuela del Aire produjo programación educativa aunque no poseía su propio equipo de transmisión, y dependía de las estaciones comerciales para difundirla. Muchos de los grandes nombres en el mundo artístico de Puerto Rico se iniciaron con su trabajo en la escuela. Con el paso del tiempo la Escuela del Aire proveyó la experiencia necesaria para la creación en el 1949 de WIPR Radio, la estación del gobierno (De Jesús, 2007). También en el 1949, con la ley número 372, se creó la División de Educación de la Comunidad dentro del mismo Departamento de Instrucción Pública. Ese proyecto no era simplemente un programa de educación a distancia para adultos orientado hacia la alfabetización. Esta fue una experiencia extraordinaria de impacto mundial, y como la Escuela del Aire, fue el inicio para muchos artistas de Puerto Rico. Se crearon materiales educativos tales como: carteles, una colección de libros para el pueblo, discos fonográficos y películas.

En el 1951, se iniciaron las gestiones para el establecimiento de una televisora educativa en Puerto Rico. En el 1958, se inauguró WIPR Televisión, la primera estación educativa de América Latina, conocida como el Servicio de Radio y Televisión. En esos primeros tiempos, la programación corría de 3: 30 a 9: 30 p.m., con programas educativos y de cultura general. En el 1962, se creó la Unidad de Programación Educativa, con el propósito de llevar la televisión al salón de clases y atender exclusivamente, por primera vez, la población de los niños. Los esfuerzos de coordinación entre la emisora y el trabajo docente

del salón de clases fueron múltiples, y la compra masiva de televisores para las escuelas públicas del país, desde el inicio de su programación, es evidencia de dichos esfuerzos.

En la década de los 60 y 70, el Departamento de Instrucción Pública desarrolló varios proyectos innovadores. Entre estos, se destaca el Plan Morovis y Abriendo Caminos. Con el Plan Morovis, se desarrollaron módulos impresos para niños, para usarse en las escuelas rurales que carecían de maestros. Con Abriendo Caminos, se ofreció cursos de equivalencia de sexto, noveno y decimosegundo grado por televisión. La década del '70 también se crea por primera vez unos programas orientados hacia la educación superior. Primeramente, la Administración de Colegios Regionales de la Universidad de Puerto Rico utilizó la prensa comercial para ofrecer unos módulos escritos. Luego, la Universidad Mundial 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, inspiró al el Puerto Rico Junior Collage (ahora Sistema Universitario Ana G. Méndez, SUAGM), a iniciar, poco después su propio esfuerzo con la televisión. El inicio del Programa CET (Centro de Estudios Televisados) en el 1978 es 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 de la 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 actualmente le permite 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 1985, la Univeridad del Turabo, junto con el Departamento de Educación, comienzan un proyecto innovador a nivel mundial conocido como el Proyecto Orillas. Este proyecto fue de los primeros en usar correo electrónico para comunicar comunidades escolares de diferentes países con el fin de intercambiar paquetes culturales. A los fines de la década del 80, dos profesores de la Universidad de las Islas Vírgenes visitaron a varias universidades de Puerto Rico para crear una propuesta sobre la educación a distancia, usando computadoras Macintosh y líneas telefónicas. La única institución que demostró receptividad a la propuesta fue la American University. Aunque la propuesta no prosperó, inició la American University en una nueva ruta de educación con telecomunicaciones. Pronto después, en la década del '90, la American University realizó varios experimentos con cursos de multimedios a distancia, usando audiocasetes, videocasetes, material impreso y audioconferencias por teléfono. El resultado de dichos experimentos fue publicado en al revista canadiense *Journal of Distance Education*. (Meléndez, 1999).



Para finalizar la historia del pasado siglo, es necesario destacar la situación de la Universidad Virtual de la Universidad de Puerto Rico. Esta experiencia es muy importante ya que 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. Las vistas de la legislatura de Puerto Rico, que investigó Universidad Virtual, informó 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.

## Sobre el licenciamiento y la acreditación

El Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR) es la agencia estatal que otorga licencias de operación a las IES, con criterios definidos. Pero la acreditación es otorgada por una de las siete agencias regionales, autorizadas por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. En el caso de Puerto Rico, es la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE). Esta acreditación permite acceso a fondos federales destinados a la educación. Por eso es que la acreditación es tan codiciada. La regulación de la educación a distancia en el país es responsabilidad, tanto del CEPR como de la MSCHE. La primera se encarga de licenciar instituciones en el territorio nacional, mientras la segunda se encarga de acreditar IES en la zona este de los

EE.UU. En Puerto Rico, son dos procesos distintos. El CEPR 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. Aparte de la acreditación regional, existe la acreditación especializada, otorgada por organizaciones profesionales estadounidenses, como por ejemplo la educación médica, y la educación relacionada a los negocios.

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 en línea con experiencias clínicas presenciales.

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 no-universitarias. El propósito del Consejo fue lograr que los estudiantes tengan acceso a una educación de excelencia a través de los procesos de licencia de las instituciones públicas y privadas de los varios niveles que operan en Puerto Rico: pre-escolar elemental, secundario, vocacional, postsecundario/no-universitario. Bajo este esta-

tuto es que se certifica la primera institución a distancia: el Instituto Postsecundario de Educación a Distancia –que luego cerró operaciones.

Para licenciar y acreditar las Instituciones de Educación Superior, la Ley 17 del 1993 creó el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CES). 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 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 para crear el nuevo Consejo de Educación de Puerto Rico. 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.

En cuanto al proceso de acreditación, existe la acreditación regional y la especializada. En cuanto a la regional, la agencia a cargo es la “Middle States Commission on Higher Education” (MS-CHE). Para la acreditación de programas a distancia, esta agencia adoptó la guía titulada “*Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning)*” que desarrolló el “Council of Regional Accrediting Commissions” (C-RAC). El propósito de la guía es asistir a las universidades a planificar programas a distancia y proveer un marco conceptual para desarrollar esta modalidad (Meléndez Alicea y Pacheco Sepúlveda, 2011). Esta guía, a su vez, es el producto de la revisión de dos guías publicadas anteriormente: “*Evidence of Quality in Distance Education Drawn from Interviews with the Accreditation Community*”, un informe del 2006 preparada por la “United States General Accounting Office” (GAO), y “*Best Practice Strategies to Promote Academic Integrity in Online Education*”, que fue preparada por la “Western Interstate Commission for Higher Education Cooperative for Educational Technologies” (WCET).

## Criterios para la autorización de programas a distancia

Puerto Rico es un país privilegiado en tener una reglamentación uniforme para todos los sectores. En general, los criterios para autorizar un progra-

ma a distancia son idéntico a los criterios para autorizar un programa presencial. No existe una diferencia entre los criterios para el sector público y privado. Tampoco existe una diferencia entre los criterios para autorizar un programa de grado y posgrado. En general, los criterios de evaluación de IES son los siguientes (CEPR, 2011):

1. Misión y nombre institucional
2. Estructura organizacional
3. Ofrecimientos académicos
4. Credenciales académicas, profesionales y experiencia de la facultad
5. Recursos de información
6. Servicios Estudiantiles
7. Instalaciones físicas, equipos, laboratorios y seguridad de la comunidad académica
8. Capacidad financiera y solvencia económica
9. Garantías de responsabilidad civil, publicaciones y expresiones de divulgación general

Varios de estos criterios han sido adaptados para responder a los programas y las IES que ofrecen cursos a distancia. Para empezar, la institución interesada tiene que tener una licencia para operar, que otorga el Consejo de Educación de Puerto Rico. Una solicitud para operar se evalúa con los siguientes criterios: existe una misión apropiada para la educación superior, se presenta una estructura organizacional que es cónsono con las operaciones, hay una oferta académica articulada y coherente, el personal administrativo y la facultad es calificada, los recursos de información son apropiados para respaldar la oferta, los servicios estudiantiles son adecuados, las instalaciones permite una operación adecuada y hay seguridad adecuada para los estudiantes

y su información personal, la existencia de una capacidad financiera y que tenga la solvencia necesaria, y finalmente que se garantiza de responsabilidad civil con información veraz y ética.

En general, la universidad pública tiene dos grandes ventajas sobre las universidades privadas. Primero, el costo por crédito es mucho menor (los costos típicos de una universidad privada triplican los de la universidad del estado); y segundo, goza de un prestigio histórico que lo hace atractivo a los estudiantes nuevos. Por tal razón, la demanda por la educación pública de tipo presencial es mayor que el cupo. Este hecho hace que la universidad pública tenga menos presiones para atraer estudiantes nuevos que las privadas. En consecuencia, las universidades privadas, para atraer estudiantes nuevos, buscan crear ofertas nuevas. Una oferta que ha resultado exitosa es la flexibilidad que ofrece la educación a distancia.

Sin embargo, dos acontecimientos recientes afectan la coyuntura educativa. Por un lado, la crisis fiscal del gobierno ha causado una merma en los fondos asignados a la Universidad de Puerto Rico. Este hecho hizo que la UPR busque fondos sustitutos a través de la educación a distancia. Por otro lado, la reglamentación federal en los Estados Unidos requiere que para ofrecer cursos o programas fuera de las fronteras de un estado o provincia, las IES estén licenciados en el estado donde reside el estudiante. Esto tiene un impacto en los costos y en las operaciones administrativas de las universidades.

El proceso de licenciamiento de estado a estado en los EE.UU. es variado, complicado y costoso para las instituciones puertorriqueñas que buscan mercadear su oferta académica entre la población hispana. Para atender esta situación,

Puerto Rico busca insertarse en el “*State Authorization Reciprocity Agreement (SARA)*”, o *Acuerdo de Reciprocidad de Autorización del Estado*, en español. SARA es un proceso voluntario entre los estados y territorios de los Estados Unidos para la aprobación de cursos y programas a distancia que se ofrecen fuera de los límites estatales por instituciones que cuentan con acreditación para ofrecer grados universitarios en al menos un estado (SARA, 2016).

## **Sobre las competencias y destrezas necesarias para enseñar cursos en línea**

En la academia, existe la percepción de que los profesores que ofrecen cursos presenciales, pueden enseñar cursos en línea sin tener que realizar mayores ajustes en sus prácticas docentes. Una frase común de la administración universitaria es que “la facultad se recluta por sus credenciales y no por la modalidad de enseñanza”, aspecto que no aplica totalmente en el ámbito de la educación a distancia (Torres-Nazario, 2015c). Este argumento se utiliza generalmente en el reclutamiento de profesores presenciales, en el que esencialmente se toma en consideración las credenciales académicas. Para atender esta situación, las IES con programas a distancia, ofrecen variados programas de certificación para sus profesores en línea. Estos cursos de certificación, no necesariamente están reglamentados y exis-

ten diferencias sustanciales en el ofrecimiento de cada IES del país.

Por reglamentación del Consejo de Educación y de acreditación de la “Middle States Council of Higher Education”(MSCHE), todo profesor debe ser adiestrado y supervisados para ofrecer cursos a distancia. De hecho, en el documento “Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education Programs” (MSCHE, 2011), el estándar 6 establecen lo siguiente: “*Faculty responsible for delivering the online learning curricula and evaluating the students’ success in achieving the online learning goals are appropriately qualified and effectively supported*”. La evidencia que las IES deben proveer para cumplir con este estándar contempla lo siguiente: “*Online learning faculties are carefully selected, appropriately trained, frequently evaluated, and are marked by an acceptable level of turnover*”. Aunque esto no necesariamente implica que estén certificados para enseñar cursos a distancia, las certificaciones proveen una evidencia fácilmente demostrable.

En Puerto Rico, generalmente los profesores que crean los cursos a distancia tienden a ofrecer esos cursos, o sea, fungen tanto como diseñadores y facilitadores. Sin embargo, está en auge en el uso de diseñadores instruccionales para ayudar a los profesores a crear experiencias educativas más efectivas. En el estudio de Meléndez et al. (2016), se preguntó a los directores de programas a distancia *si los diseñadores instruccionales participan en desarrollar los cursos a distancia, y el facilitador no puede modificarlo por su cuenta*, solamente el 42.9 % dijeron que estaban totalmente o parcialmente de acuerdo. Esto implica que la mayoría de los profesores no trabajó su curso con un diseñador instruccional o que no tiene que consultar con un diseñador para hacerle modificaciones a

su curso. Por otra parte, los cursos individuales o aquellos que no conducen a la obtención de un grado académico, no son regulados por el CEPR ni por las agencias de acreditación, toda vez que lo que se regula son los programas. No obstante, los criterios para evaluar y acreditar programas a distancia y programas presenciales son similares. Generalmente, cada institución de educación superior tiene sus propios criterios para regular y administrar los cursos que ofrece. Unas instituciones son más rigurosas y consistentes que otras.

Por último, la presencia de *proveedores transfronterizos* en Puerto Rico es un asunto complejo. En el caso particular de las instituciones estadounidenses que interesan reclutar estudiantes puertorriqueños, tienen que estar autorizados en sus propios estados antes de poder ofrecer un currículo en Puerto Rico. Esto se debe a reglamentación estadounidense. Si estas instituciones interesan abrir una oficina en Puerto Rico, necesitan cumplir con los requisitos y lograr la aprobación del Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR). Las instituciones fuera de los Estados Unidos pueden reclutar estudiantes puertorriqueños pero no pueden abrir una oficina en Puerto Rico sin cumplir con los requisitos y lograr la aprobación del CEPR. Esto se debe a que a los proveedores de educación a distancia cuyas bases están fuera de los EE.UU., no se puede aplicar la reglamentación federal (estadounidense) que los obliga a licenciarse en su estado previo a operar en Puerto Rico. Sin embargo, el Consejo de Educación coteja la seriedad de las instituciones que pretenden operar y asegura que estas instituciones tengan una operación legítima en sus países origen. Por eso, la práctica es que se visite las oficinas centrales, en el país que sea, para constatar sus operaciones.

## Situación actual de la matrícula universitaria en Puerto Rico

Para otoño 2014, Puerto Rico tenía un total de 78 instituciones de educación superior (IES) clasificadas como instituciones que otorgan grados universitarios o “degree seeking institutions”. Este dato ha fluctuado entre 78 y 81 IES entre los años 2012 y 2014 y esta diferencia se debe a ajustes en las operaciones de las diferentes IES del país en esos años. En la Tabla 1 podemos observar que para otoño 2014, la matrícula total de estas IES era de 217,778 estudiantes, distribuidos en los niveles subgraduado, graduado y profesional. Para el 2014, esta matrícula representaba el 7 % de la población total del país. De estos, el 87 % eran estudiantes de nivel subgraduado (p.e., cursos a nivel de grado de asociado o bachillerato). Otro dato relevante es que en tres años (2012 vs 2014), hubo una reducción de 9 %, equivalente a 22,504 estudiantes de toda la matrícula universitaria del país. La mayor pérdida de estudiantes ocurrió en el nivel subgraduado (Torres Nazario, 2016).

**Tabla 1**

### Matrícula por año y nivel

Año académico	Subgraduado	Graduado	Total	Diferencia
2012*	215,319	24,963	240,282	-
2013*	211,110	27,905	239,015	-1,267
2014	188,416	29,362	217,778	-21,237
Diferencia 2012-14	-26,903	+4,399	-22,504	-22,504

Fuente: IPEDS, \*Torres-Nazario, 2015b

## Tipologías o modalidades diferenciadas de la oferta de educación a distancia

El primer curso completamente a distancia se documenta en el año 1995 en una IES privada del país (Torres-Nazario, 2013). Hasta finales de esa década, la oferta a distancia era de una bastante limitada que consistía en uno o dos cursos a distancia por semestre, en el contexto de IES fundamentadas en la presencialidad. Solo un puñado de estudiantes presenciales matriculaba de estos cursos, especialmente para completar su programa de clases. Con el tiempo, la matrícula y las características de estos estudiantes han evolucionado vertiginosamente, de forma tal que en una unidad de la UIPR, la mitad de los estudiantes a distancia residen fuera del país (Torres-Nazario, 2015a)

Existen cuatro categorías de experiencias a distancia que se pueden observar en la mayoría de las instituciones de educación superior en Puerto Rico. La primera categoría es de los cursos presenciales con una limitada actividad instruccional a distancia. La segunda categoría es de programas curriculares presenciales con una oferta limitada de cursos a distancia. La tercera categoría es de instituciones presenciales con una oferta limitada de programas a distancia. La última categoría contempla instituciones a distancia con una oferta completa de programas a distancia. Dentro de estas cuatro categorías mencionadas, se encontró una oferta de MOOCs muy limitada. En el 2013, la “National University College” (NUC) ofreció el primer MOOC del país titulado *Conducta organizacional*. En el mismo año, la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP) ofreció un MOOC titulada

*Diseño instruccional: Una nueva mirada.* Ambos se ofrecieron desde la plataforma Miriada X de Universia. Por razones económicas, la NUC discontinuó sus ofrecimientos de MOOCs. Por su parte, la UPR-RP no puede ofrecer otro MOOC mientras se espera por el análisis legal de la oferta. Asimismo, otras instituciones han manifestado interés en construir MOOCs, pero la oferta no se ha materializado aún.

En términos generales, la inmensa mayoría de los cursos a distancia se ofrecen por la modalidad de cursos en línea. La Tabla 2, cuantifica la matrícula de estudiantes que toman cursos presenciales y cursos a distancia para los años 2012 a 2014 (Torres-Nazario, 2016). La base de datos IPEDS es la fuente que se utilizó para recopilar esta información. En general, los datos sobre la matrícula de los estudiantes se describen en la Tabla 2. Estos revelan que:

- Para otoño 2012 había 78 IES, definidas como “degree seeking institutions”. Este dato aumentó a 81 en 2013 y se redujo a 78 en el 2014. El cierre o ajustes administrativos de programas o centros ha incidido en el número anual de IES en el país.
- En general, se observa que la matrícula de estudiantes a distancia aumento un 5 % en un período de tres años, específicamente, de 16 % en el 2012 a 22 % en el 2014 (véase Tabla 2). Sin embargo, los datos también revelan una reducción del 9 %, equivalente a 4,373 estudiantes entre el año 2013 al 2014. A pesar de esta disminución, entre estos dos años se mantiene una tasa de 22 %. Principalmente, esto se debe a la reducción en la matrícula total de estudiantes que ocurrió en Puerto Rico entre estos dos años académicos.

**Tabla 2**

**Matrícula de estudiantes por modalidad para otoño 2012 y 2014**

Nivel	2012			2013			2014		
	Total	OL	%	Total	OL	%	Total	OL	%
Subgraduado	21,5319	35,644	16.6	211,110	48,486	23.0	188,416	42,276	22.4
Graduado	24,963	2,927	11.7	27,905	4,112	14.7	29,362	5,949	20.3
Total	240,282	38,571	16.1	239,015	52,598	22.0	217,778	48,225	22.1

Nota: OL = online o a distancia y combina totalmente a distancia y al menos un curso en línea

Debemos destacar que en Puerto Rico, las IES se clasifican según el control de las operaciones de la institución en una de tres categorías: privada sin fin de lucro, privada con fin de lucro, o pública (IPEDS, s.f.). Cuando comparamos la matrícula

de estudiantes que tomaron cursos a distancia según el tipo de institución, se observa que:

- Para otoño 2014, la matrícula total de estudiantes a distancia reflejó una reducción de 4,373 estudiantes al compararla con el otoño de

2013. Esta disminución se debe principalmente a que las diferentes unidades de la universidad del estado informaron 4,224 estudiantes menos que el año anterior. En esos dos años, la matrícula en las universidades privadas se mantuvo estable.

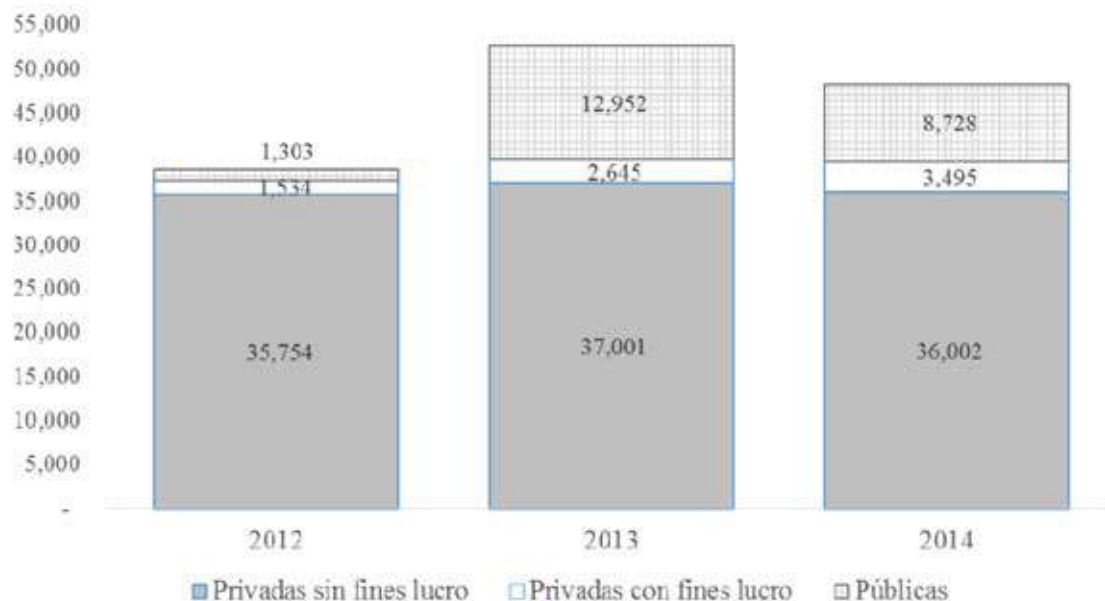
- De los **48,225 estudiantes a distancia informados para otoño 2014**, un total de 36,002 (75 %) estaba en **instituciones privadas sin fines de lucro** (véase Figura 1). De estas, el sistema de la Universidad Interamericana de

Puerto Rico, la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico y la Universidad del Sagrado Corazón tienen el 82 % de toda la matrícula a distancia de las universidades privadas sin fines de lucro del país (véase Tabla 3).

- Por último, como se observa en la Figura 1, los 5 recintos del sistema de la Universidad de Puerto Rico (UPR) informaron 4,224 estudiantes menos que el año anterior. De estos, el 69 % estaban matriculados en el recinto universitario de Mayagüez (Torres-Nazario, 2016).

**Figura 1**

**Matrícula de estudiantes a distancia por tipo de control de la institución que ofrecen cursos OL para otoño 2012 y 2014**





**Tabla 3**

**Estudiantes totalmente a distancia, con al menos un curso y total de matrícula por tipo de institución y nivel para otoño 2012 y 2014**

Institución	Subgraduado			Graduado			Total		
	Total	Todos los cursos en línea	Al menos un curso	Total	Todos los cursos en línea	Al menos un curso	Total	Todos los cursos en línea	Al menos un curso
Bayamón Central University	1797	-	687	563	17	28	2360	17	715
Caribbean U System (4)	3696	-	968	790	-	312	4486	-	1280
Carlos Albizu University-San Juan	173	-	30	890	-	87	1063	-	117
EDP University System (2)	2534	343	665	102	-	-	2636	343	665
Humacao Community College	639	-	639	-	-	-	639	-	639
IAUPR System (9)	36413	2177	20843	5023	501	980	41436	2678	21823
Universidad Politécnica de Puerto Rico	3788	19	518	719	94	133	4507	113	651
Pontifical Catholic University (3)	7931	89	2045	2684	4	32	10615	93	2077
Universidad Adventista de las Antillas	1249	5	253	111	47	5	1360	52	258
Universidad del Sagrado Corazón	4643	512	2398	618	-	39	5261	512	2437
SUAGM Virtual Campus*	266	266	-	1266	1266	-	1532	1532	-
<b>Total privadas sin fines de lucro (25)</b>	<b>63129</b>	<b>3411</b>	<b>29046</b>	<b>12766</b>	<b>1929</b>	<b>1616</b>	<b>75895</b>	<b>5340</b>	<b>30662</b>
Columbia Centro Universitario	1750	-	159	114	-	-	1864	-	159
National University College (3)	8232	2451	517	331	290	32	8563	2741	549
U of Phoenix-Puerto Rico Campus	313	20	16	440	7	3	753	27	19
<b>Total privadas con fines de lucro (5)</b>	<b>10295</b>	<b>2471</b>	<b>692</b>	<b>885</b>	<b>297</b>	<b>35</b>	<b>11180</b>	<b>2768</b>	<b>727</b>
University of Puerto Rico-Aguadilla	2927	6	431	-	-	-	2927	6	431
University of Puerto Rico-Bayamon	4974	22	376	-	-	-	4974	22	376
University of Puerto Rico-Mayagüez	11133	1	260	997	-	997	12130	1	1257
University of Puerto Rico-Med. Sciences	453	-	91	1768	233	489	2221	233	580
University of Puerto Rico-Rio Piedras	12362	-	5469	3297	28	325	15659	28	5794
<b>Total sistema público (5)</b>	<b>31849</b>	<b>29</b>	<b>6627</b>	<b>6062</b>	<b>261</b>	<b>1811</b>	<b>37911</b>	<b>290</b>	<b>8438</b>
<b>Gran total →</b>	<b>105273</b>	<b>5911</b>	<b>36365</b>	<b>19713</b>	<b>2487</b>	<b>3462</b>	<b>124986</b>	<b>8398</b>	<b>39827</b>

Fuente: IPEDS Data Center (<http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/>).

\*Nota: Datos para el sistema SUAGM se obtuvieron del Informe Anual (SUAGM, 2015).

## Las instituciones más características y su oferta académica a distancia

La mayoría de las instituciones de educación superior han experimentado con lecciones, cursos o unidades a distancia. Al presente, solo existen dos instituciones completamente a distancia en el país, la Universidad Ana G. Méndez (UAGM) y la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). La UAGM tiene programas de su propia creación y gerencia mientras UNINI actúa como intermediario de programas ofrecidos por FUNI-

BER y otras instituciones fuera de Puerto Rico. La inmensa mayoría de la oferta a distancia del país utiliza las plataformas Blackboard, Moodle o Canvas (Meléndez et al., 2016).

En general, solo 35 IES informan a los IPEDS que ofrecen cursos a distancia en el país. De estas, nueve instituciones o sistemas multi-campus, tienen 115 programas licenciados por el CEPR para otoño de 2014 (Torres-Nazario, 2016). La Figura 2, describe las IES más características del país con oferta licenciada a distancia en el país.

**Figura 2****Instituciones de Educación Superior con programas licenciados a distancia**

De estas IES, Torres-Nazario (2016), recopiló datos publicados por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CEPR) sobre la oferta a distancia licenciada en Puerto Rico. Para esto utilizó los datos publicados en otoño 2014 en la página electrónica (<http://www.ce.pr.gov/>) del CEPR. La búsqueda incluyó el uso de los siguientes descriptores: **en línea, online, no presencial, a distancia**, de programas universitarios conducentes a un grado universitario de IES licenciadas para operar en Puerto Rico por el CEPR. Para categorizar los programas, se utilizó la categorización de disciplinas propuesta Redford (2011). La Tabla 4 contiene los programas que se incluyeron en cada una de las categorías o campo de estudio.

**Tabla 4****Categorías por campo de estudio según Redford (2011)**

Categoría	Programas que se incluyeron en la categoría
Empresas	Grados de asociado, bachillerato y maestría en: Contabilidad, Gerencia, Gestión de Proyectos, Sistemas Computadorizados de Información Gerencial, Manufactura Competitiva, Mercado, Agro negocios, entre otras.
Educación	Grados de bachillerato y maestría en: Docencia Educativa, Liderazgo, Educación Elemental; así como Currículo y Enseñanza en español, inglés, Matemáticas, Historia, Química y Biología, entre otras.
Ciencias de la Salud	Grados de asociado y bachillerato en Enfermería y asociado en Tecnología de Ciencias Ópticas.
Ciencias y Tecnología	Grados de asociado, bachillerato y maestría en Programación de Computadoras/Redes y seguridad.
Ingeniería	Maestrías en Ingeniería en varias concentraciones, entre las que se destacan: Ingeniería en Internet, Manufactura Gerencial, entre otras
Ciencias Sociales	Grados de asociado y bachillerato en Justicia Criminal, Psicología y Ciencias en Criminología.
Humanidades	Grados de asociado y bachillerato en Religión.

Fuente: Torres-Nazario, 2014.

Para determinar cuales IES en Puerto Rico ofrecían programas a distancia, así como su nivel académico, se construyó la Tabla 5. La misma describe las instituciones y programas licenciado por el CEPR para ofrecerse por la modalidad de estudios a distancia en el término de otoño 2014. En general, se encontró que en Puerto Rico había un total de nueve IES (incluyendo varios sistemas multi-campus), con una oferta total de 115 programas a distancia. Entre estos programas,

se destacan 25 grados de asociado, 37 grados de bachillerato, 50 grados de maestría, un doctorado y dos certificados post-bachillerato (Torres-Nazario, 2016).

**Tabla 5**  
**Oferta a distancia por tipo de control de la institución y grado académico**

Institución	Grado académico				Totales
	Asociado	Bachillerato	Maestría	Otro	
National University(NUC)	6	12	2	0	20
Columbia University	0	1	1	0	2
Privadas con fin de lucro	6	13	3	0	22
Sistema Ana G. Méndez	0	0	14	0	14
EDP University	2	0	0	0	2
U. Sagrado Corazón	1	1	0	0	2
U. Politécnica de PR	0	0	6	0	6
U. Intern. Iberoamericana	0	0	7	1a	8
U. Interamericana de PR	16	23	20	1b	60
Privadas sin fin de lucro	19	24	47	2	92
UPR-Río Piedras	0	0	0	1	1
Sistema público	0	0	0	1	1
Gran total	25	37	50	3	115

Fuente: Oferta Académica a la Otoño de 2014 del CEPR. Adaptada de Torres-Nazario (2014).

Nota: <sup>a</sup>=Grado doctoral en educación; <sup>b</sup>=Certificado post grado asociado en empresas.

De la tabla destaca el dato que el 43 % de todos los ofrecimientos académicos a distancia eran de nivel graduado no doctoral (Torres-Nazario, 2015b). Por otra parte, se encontró que 92 programas (80 %) de toda esta oferta corresponden a IES privadas sin fin de lucro. El único grado académico que está aprobado para la universidad del estado, es un certificado Post-Bachillerato de Maestro Bibliotecario de la UPR-Río Piedras.

Utilizando la información de la Tabla 4, se identificaron las IES y los campos de estudio en los

que existe una oferta a distancia en el país. En la Tabla 6 se desglosa por control de la institución y disciplina académica que para otoño 2014 se ofrecían por la modalidad a distancia. Los datos revelan que 58 de los 115 programas, o sea, el 50 % de la oferta a distancia pertenece a programas en la disciplina de administración de empresas. En segundo lugar, el 23 % de todos los programas a distancia corresponden a los diferentes programas de la disciplina de Educación. La mayoría de estos programas son de IES clasificadas **como privadas sin fin de lucro**. De es-

tas, el sistema de la Universidad Interamericana de Puerto Rico tiene 60 (52 %) de los 115 programas a distancia, licenciados para ofrecerse en el país (Torres-Nazario, 2016).

**Tabla 6**  
**Oferta a distancia por institución y por disciplina o campo de estudio a otoño 2014**  
**(Torres-Nazario, 2015b)**

Institución	Disciplina o campo de estudio							Total
	Empresas	Educación	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Cs. Nat. & Tecn.	Ingeniería	Humanidades	
National University (NUC)	8	1	3	6	2	0	0	20
Columbia University	1	0	1	0	0	0	0	2
<b>Privada con fin de lucro</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>
Sistema Ana G. Méndez	11	2	0	0	1	0	0	14
Univ. del Sagrado Corazón	0	0	2	0	0	0	0	2
EDIC College	1	0	1	0	0	0	0	2
U. Politécnica de PR	2	0	0	0	0	4	0	6
U. Internac Iberoamericana	2	6	0	0	0	0	0	8
U. Interamericana de PR	33	16	1	5	3	0	2	60
<b>Privada sin fin de lucro</b>	<b>49</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>92</b>
UPR-Río Piedras	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>Sistema público</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Gran total→</b>	<b>58</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>115</b>

Fuente: Oferta Académica a la Otoño de 2014 del Consejo de Educación de Puerto Rico.

Nota: Se utilizaron las categorías de campos o disciplinas de estudio desarrolladas por Radford (2011).

## Discusión

La historia sobre la educación a distancia que compartimos en este artículo está ambientada en el contexto particular de la relación política de Puerto Rico con los Estados Unidos. Asimismo, la descripción sobre la historia y desarrollo de esta modalidad de estudio (Castro, Medina, Meléndez y Sánchez, 2006), demuestra que la educación a distancia en Puerto Rico esencialmente modela las generaciones de educación a distancia en términos funcionales (Aoki, 2012; Taylor, 2001). Por otra parte, la evolución y desarrollo de los procesos de acreditación y el licenciamiento de las instituciones y de los programas que se ofre-

cen por esta modalidad, son aspectos que sobresalen sobre la educación a distancia en el país. El que estos ofrecimientos estén acreditados por la MSCHE, se considera un valor añadido para la oferta a distancia del país.

En cuanto a la oferta académica, podemos destacar que en Puerto Rico existe una amplia variedad de ofrecimientos a distancia en el país. El contexto particular de la educación superior del país fomentó que esta oferta académica haya sido desarrollada casi en su totalidad, por las universidades privadas del país (Torres-Nazario, 2014). Esto contrasta con la práctica en los EE.UU., donde son las universidades del estado

las que dominan la oferta de programas a distancia. De hecho, en los EE.UU. las IES públicas son las gestoras y proponentes activas del 72 % de los cursos en el nivel subgraduado y 39 % del graduado a distancia (Allen, Seaman, Poulin, & Taylor, 2016; Friedman, 2014). Por otra parte, destaca que la oferta de cursos y programas a distancia esté concentrada en las disciplinas de Empresas, Enfermería y Computadoras (Aslanian & Clinefelter, 2014). Esto contrasta con la oferta de Puerto Rico, donde la mayoría de los programas a distancia están concentrados en las disciplinas de Empresas y Educación (Torres-Nazario, 2014), segmento que para el 2014 representaba un mercado de al menos 133 millones de dólares (Torres-Nazario, 2015b)

Sin embargo, la crisis económica que arropa el país, ha redundado en la reducción en la población de Puerto Rico. Los bajos niveles de natalidad y la emigración masiva de la población en edades productiva a los EE.UU., promete cambiar las dinámicas de la educación en general y la educación a distancia en particular. En el 2014, datos del Negociado de Estadísticas de Transporte de los Estados Unidos señalan que la emigración de puertorriqueños hacia los EE.UU. alcanzó un total de 83,010 personas (Cortés Chico, 2015). Esta cifra aumentó a 71,297 puertorriqueños que abandonaron la Isla en los primeros seis meses del 2015 (Suarez Torres, 2016). Se estima que desde el 2006, ha emigrado cerca de medio millón de puertorriqueños. Por tal razón, la tradicional pirámide poblacional en la que había más estudiantes en el primer grado que en el duodécimo grado se ha revertido. La reducción de matrícula es tan dramática que para agosto de 2015, se observó por primera vez que el primer año que kindergarden tiene menos estudiantes

que el grado doce (Ruiz Kuilan, 2015). Esto implica que la población de estudiantes entrado a las universidades será cada vez más pequeña, lo que podría provocar el cierre de algunas IES en los próximos años.

Otro elemento que puede impactar el panorama de la educación a distancia en Puerto Rico es la posible reducción de tamaño de la Universidad de Puerto Rico (UPR). Debido a la crisis económica y la imposición de una junta de control fiscal por parte de los Estados Unidos, se vislumbra una reducción en el presupuesto de la universidad del estado, y por lógica, en sus operaciones. Por ser una institución muy conservadora con la implantación de la educación a distancia, estudiantes que no podrán ir a la UPR irán a las instituciones privadas que son más agresivas con la educación a distancia.

Para sobrevivir, las universidades del país tendrán que expandir su oferta académica fuera del territorio nacional, con cambios sustanciales en el contenido y en los procesos instruccionales. De esta manera, las IES del país podrían manejar la pérdida potencial de estudiantes como resultado de la emigración a los EE.UU., es aumentar sus ofrecimientos y servicios para atender el creciente mercado interno y externo de estudiantes a distancia. A grandes rasgos, los atractivos de la oferta a distancia de Puerto Rico son: 1) el bajo costo de la educación superior en Puerto Rico, 2) esta oferta está acreditada por la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) de los EE.UU. y, 3) que se ofrece en el idioma español. A esto hay que añadirle como limitación, que algunos de los programas a distancia fueron diseñados específicamente para el mercado de empleos puertorriqueño (p.e. Justicia Criminal), por lo que no necesariamente tienen salida en el

mercado laboral estadounidense (Torres-Nazario, 2015c)

En múltiples esferas, privadas y públicas, el tema de la educación a distancia cada vez toma mayor relevancia. Estas discusiones educativas frecuentemente tocan el tema de la forma de construir los cursos a distancia y los aspectos relacionados con la internacionalización de esta oferta. Por ser cursos distintos a los cursos presenciales, existe el potencial de una mayor participación de otros profesionales de la educación (p.e., administradores, diseñadores, bibliotecarios y otro personal de apoyo que participa en el proceso educativo) en su desarrollo. Esto implica que hay más interés en el tema, y que estos procesos impactarán todas las estructuras educativas del país. En conclusión, el futuro del capital humano de nuestro país está íntimamente relacionado al desarrollo de la educación a distancia en Puerto Rico.

### Limitación de responsabilidad o “Disclaimer”

Las limitaciones de este trabajo se relacionan específicamente con la fase de recolección de los datos del IPEDS Data Center. Es la tercera vez que las IES proveen esta información en los IPEDS, por lo que todavía se observan inconsistencias en la clasificación de los estudiantes y en los datos que fueron informados, especialmente en los datos de la universidad del estado. Esta situación también se observó los datos recopilados en la base de datos del Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR). Es posible que existan grados que luego de haber pasado por el proceso de licenciamiento del CEPR, la IES decida no ofrecerlo.

### Referencias

- Allen, I. E. Seaman, J., Poulin, R. & Taylor Straut, T. (2016, February). Online Report Card: Tracking Online Education in the United States. *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group*. Disponible en: <http://onlinelearningssurvey.com/reports/onlinereportcard.pdf>
- Aoki, K. (2012). Generations of Distance Education and Challenges of Distance Education Institutions in Japanese Higher Education. In P. B. Muyinda (Ed.). *Distance Education*. DOI: 10.5772/3097. Disponible en: <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/39192.pdf>
- Aslanian, C. B., & Clinefelter, D. L. (2014). Online college students 2014: Comprehensive data on demands and preferences. Louisville, KY: The Learning House, Inc. Disponible en: <http://www.learninghouse.com/wp-content/uploads/2014/06/2014-Online-College-Students-Final.pdf>
- Castro, A., Medina, N., Melendez, J. & Sánchez, J. (2006). Informe final del estado de la educación a distancia en Puerto Rico: *HEDAL Project*. Disponible en <http://www.universia.pr>.
- Consejo de Educación de Puerto Rico (2011). *Reglamento para el Licenciamiento de Instituciones de Educación Superior en Puerto Rico*. Disponible en: [http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/leyesyeglamientos/Documents/Reglamentos\\_%20Educaci\\_%C3\\_%B3n\\_%20Superior/Reglamento\\_%20Licenciamiento\\_%20IES\\_%20de\\_%20PR.pdf](http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/leyesyeglamientos/Documents/Reglamentos_%20Educaci_%C3_%B3n_%20Superior/Reglamento_%20Licenciamiento_%20IES_%20de_%20PR.pdf)
- Cortés Chico, R. (2015, 17 de septiembre). Emigración establece récord en el 2014. *El Nuevo Día*. Disponible en: <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/emigracionestablecerrecordenel2014-2100471/>
- De Jesús, L. (2007). *Tecnología, educación y aprendizaje*. San Juan: Borikén Libros.
- Friedman, J. (2014, September 17). Online Education by Discipline: a Graduate Student's Guide. *US NEWS & World Report: Education*. Disponible en <http://www.usnews.com/education/online-education/articles/2014/09/17/online-education-by-discipline-a-graduate-students-guide?page=2>
- Hassenburg, A. (2009). Distance education versus traditional classroom. *Berkeley Scientific Journal*, 13 (1), 7-10. Disponible en: <http://www.escholarship.org/uc/item/3859m52h>

- 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.
- Meléndez Alicea, J. & Pacheco Sepúlveda, C. (2011). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Puerto Rico. *En Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe*. (pp. 199-212). Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Meléndez-Alicea, J., Torres-Rivera, Y., Canting, M., Cruz, N., Durán, E., Ferreira, M.,...Vázquez, D. (2016). *Teoría y práctica de la educación a distancia en Puerto Rico: Documento de trabajo*. Departamento de Estado de Puerto Rico, HETS, Virtual Educa, Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Disponible en <http://hets.org/our-services/publications/descarga-educacion-virtual-y-a-distancia-en-puerto-rico/>
- National Center for Education Statistics (s.f.) *Glossary*. Disponible en: <http://nces.ed.gov/ipeds/glossary/>
- National Center for Education Statistics (2016) *Integrated Postsecondary Evaluation Data System: Data Report*. Disponible en: <http://nces.ed.gov/ipeds/>
- Quesada, F.A. (2013). El docente, su rol de tutor y la tutoría en la Educación a Distancia: Unidad III. Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Disponible en: <https://albertoquesada.files.wordpress.com/2013/01/el-docente-su-rol-de-tutor-y-la-tutorc3ada-en-la-educac3b3n-a-distancia-unidad-iii.pdf>
- Radford, A.W. (2011). Learning at a Distance Undergraduate Enrollment in Distance Education Courses and Degree Programs. *Stats in Brief*. (NCES 2012-154). Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012154>
- Ruiz Kuilan, G. (25 de septiembre de 2015). Baja dramática de alumnos en las escuelas públicas. *El Nuevo Día*. Recuperado de: <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/bajadramaticadealumnosenlasescuelaspublicas-2103837/>
- State Authorization Reciprocity Act (2016). *SARA Manual*. Disponible en: [http://nc-sara.org/files/docs/NC-SARA\\_Manual\\_Final\\_2016.pdf](http://nc-sara.org/files/docs/NC-SARA_Manual_Final_2016.pdf)
- Sistema Universitario Ana G. Méndez (2015) 2014-2015 *Annual Report*. Disponible en: [https://issuu.com/suagm/docs/agm\\_anual\\_report\\_dec\\_28\\_final\\_pag](https://issuu.com/suagm/docs/agm_anual_report_dec_28_final_pag)
- Suárez Torres, L. (4 de enero de 2016). Se deshabita Puerto Rico de forma acelerada. *El Nuevo Día*. Recuperado de: <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/sedeshabitapuertoricodeformaacelerada-2146303/>
- Taylor, J.C. (2001). Fifth Generation Distance Education. *Australia Department of Education, Training and Youth Affairs*. Available in: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf>
- Torres-Nazario, M. (2013). Origen y desarrollo de un programa universitario de estudios a distancia en Puerto Rico. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. San Juan, PR. Disponible en: [http://ponce.inter.edu/cai/tesis/marcos\\_torres-educacion-index.html](http://ponce.inter.edu/cai/tesis/marcos_torres-educacion-index.html)
- Torres-Nazario, M. (2014). Los estudiantes a distancia de Puerto Rico: Datos por nivel y tipo de institución. *HETS Online*, 5(1). 117-134. Disponible en: <http://www.hets.org/resources/flash/vol5-1/>
- Torres-Nazario, M. (2015a). Perfil de los estudiantes totalmente a distancia de la UIPR-Ponce para otoño 2015. *Revista Tecné*. (7(1)). Disponible en: [http://tecne.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/04/Art\\_%C3\\_%ADculo-Marcos-Torres2.pdf](http://tecne.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/04/Art_%C3_%ADculo-Marcos-Torres2.pdf)
- Torres-Nazario, M. (2015b). Los estudiantes a distancia de Puerto Rico: Datos por nivel y tipo de institución para otoño 2013. *HETS Online*, 5(2). Disponible en: <http://hets.org/ejournal/2015/10/29/reflexiones-sobre-las-competencias-y-destrezas-necesarias-para-enseñar-cursos-en-linea/>
- Torres-Nazario, M. (2015c). Reflexiones sobre las competencias y destrezas necesarias para enseñar cursos en línea. *HETS Online*, 5(2). 58-74. Disponible en: <http://www.hets.org/resources/flash/vol5-2/>
- Torres Nazario, M. (2016). La matrícula y la oferta a distancia en Puerto Rico. En M. Cruz y C. Rama (Eds), *La Educación a Distancia y Virtual en Centroamérica y El Caribe*. (pp.196-205). Santiago de los Caballeros: República Dominicana. Editorial UAPA. Disponible en: <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2016/la-educacion-a-distancia-en-centroamerica-y-el-caribe.pdf>

## Anexo A: Definición de términos

Debido a que la audiencia de este documento es de índole internacional, se incluyen varias de las definiciones relacionadas con las características de los estudiantes y las instituciones correspondientes al glosario de términos del Sistema Integrado de Datos de la Educación Postsecundaria (NCES, s.f.), mejor conocido como los IPEDS en inglés. Esta información se obtuvo en el National Center for Educational Statistics (NCES) del gobierno federal de los EE.UU. Entre estas se destacan las siguientes:


1. **Sistema integrado de datos de educación postsecundaria** (Integrated Postsecondary Education Data System-IPEDS) - se refiere al Sistema de recolección de datos post-secundarios que realiza el "National Center for Educational Statistics (NCES). Todas las IES que tienen un acuerdo con la Oficina de Educación Postsecundaria del Departamento de Educación y que utilizan fondos de Título IV, deben proveer información sobre los siguientes componentes: Institutional Characteristics (IC); 12-month Enrollment (E12); Completions (C); Human Resources (HR) composed of Employees by Assigned Position (EAP), Fall Staff (S),and Salaries (SA); Fall Enrollment (EF); Graduation Rates (GRS); Finance (F); and Student Financial Aid (SFA).
2. **Educación a distancia/aprendizaje a distancia** – se refiere a la educación que utiliza una o más tecnologías para ofrecer instrucción a los estudiantes que están separados del instructor y así apoyar la interacción regular y compartir materiales entre los estudiantes y el instructor de forma sincrónica o asincrónica. Hassenburg (2009, p. 7), la define como “un proceso de educación formal en el que la mayor parte de la instrucción ocurre cuando el estudiante y el instructor no están en el mismo lugar o al mismo tiempo”. En este análisis es sinónimo de aprendizaje a distancia, en línea, “online” o educación no presencial.
3. **Estudiantes a distancia** – para este estudio se define como el conteo sencillo de estudiantes que tomaron al menos un curso a distancia en el otoño de 2012, 2013 y 2014. El mismo combina los estudiantes que tomaron al menos un curso (comúnmente clasificados como estudiantes híbridos), con aquellos que tomaron exclusivamente o totalmente sus cursos a distancia.
4. **Instituciones de Educación Superior (IES)** – término utilizado en los IPEDS para definir a una institución o escuela que está acreditada a nivel universitario por una agencia o asociación reconocida por el Secretario de Educación de los EE.UU. Estas escuelas ofrecen al menos un año de estudios conducente a un grado y son elegibles para participar de los programas de asistencia financiera de Título IV (NCES, s.f.). Para este estudio se refiere a todas aquellas instituciones de educación superior en Puerto Rico autorizadas por el Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR).
5. **Búsqueda de grado o certificado** (degree/certificate seeking) – se refiere a estudiantes matriculados en cursos por crédito conducentes a un grado o certificado o galardón formal reconocido (NCES, s.f.).
6. **Instituciones que otorgan grados** (degree granting institution) – se refiere a un colegio, universidad u otra institución de educación su-



perior que confiere un reconocimiento oficial de la finalización con éxito de un programa de estudios (NCES, s.f.).

7. **Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR)** – se refiere a la organización o entidad administradora que a partir de 2010 está a cargo de la política pública sobre educación en Puerto Rico desde el nivel pre-escolar hasta el universitario. La información que se recopiló para los programas a distancia de Puerto Rico se obtuvo de la base de datos en línea provista por el CEPR hasta otoño de 2014.
8. **Disciplina académica o campo de estudio** – para este estudio, la disciplina académica equivale a campo de estudio o facultad universitaria. Para este trabajo se integran en siete categorías, a saber: empresas, educación, ciencias de la salud, ciencias y tecnología, ingeniería, ciencias sociales y humanidades. Específicamente, en la categoría de humanidades se incluye el programa de religión y en la categoría de ciencias sociales se incluyen los programas de justicia criminal, psicología y criminología.
9. **Facilitador** – En la modalidad de estudio a distancia un docente o facilitador es el profesional que está para mediar entre el conocimiento que se va adquirir y el alumno o participante, este facilitador es el responsable de motivar y ayudar para que la vía de conocimiento sea la más correcta propiciando siempre un buen ambiente y situaciones sanas de aprendizajes. Es la persona que aclara las dudas, orienta y estimula el aprendizaje en el alumno (Quesada, 2013). El papel del docente que es un *facilitador* es distinto al docente que *crea* un curso.
10. **Nivel/grado académico** – para este estudio se refiere a los grados de asociado, bachillerato, maestría y doctorado. Según estándares norteamericanos, el bachillerato es una titulación de educación superior que se consigue al finalizar una carrera de entre tres a seis años de estudio. Es el equivalente a una licenciatura en el contexto latinoamericano.
11. **Programa de educación a distancia** – se refiere a un programa en el que todos los requisitos para completar un programa se pueden cumplir por medio de cursos por educación a distancia (NCES, s.f.).
12. **Control de la institución** – tipo de clasificación relacionada con la operación de una institución universitaria. Si la institución es operada por oficiales electos y fondos públicos, es de control público. Por el contrario, si los oficiales se escogen de manera privada, se clasifica como de control privado. Para propósitos contributivos, las instituciones privadas se pueden clasificar como organizaciones con o sin fines lucro (NCES, s.f.).
13. **Bachillerato** – es un título académico de un grado otorgado por las universidades de un curso de estudio que dura aproximadamente de cuatro a cinco años (dependiendo de la institución y la carga de cursos del estudiante).





# La educación terciaria virtual **en Uruguay**

Dra. Cristina Contera

**Cristina Contera**, Dra. en Educación (UAEM-México) Actualmente Asesora del Área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay donde coordina el Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV). Consejera del Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP) de Uruguay. Con amplia actuación y producción en el campo de la Evaluación de la Educación Superior y Educación Superior Virtual con enfoque comparado. Se desempeñó como Coordinadora de la Cátedra UNESCO "Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica" y como Coordinadora Nacional del Departamento Pedagógico, Histórico-Filosófico en el área de la formación de docentes de Uruguay. Ha dictado docencia de grado y posgrado y realizado tutorías de tesis.



*Necesitamos apoyar a los aprendices a convertirse en innovadores, capaces de utilizar su propia imaginación y creatividad para generar en la sociedad nuevos resultados. Debemos hacerlo, porque los desafíos de hoy no pueden afrontarse con el antiguo modo de pensar. Todos somos corresponsables de crear el futuro con resultados positivos, que beneficien a todos en todo el mundo (Manifiesto15. Aprendizaje en evolución. 1 de enero de 2015).*

**RESUMEN:** En este artículo se analiza el estado actual de los procesos regulatorios de la educación virtual, en un contexto caracterizado por la expansión y diversificación del sistema de educación terciaria (universitaria y no universitaria) y la implementación de políticas estatales de inclusión digital.

**PALABRAS CLAVE:** Regulación, Educación Terciaria Virtual.

## 1. Introducción

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el escenario nacional acaecido en la última década, se produce en un contexto caracterizado por el incremento de la matrícula de la educación terciaria (universitaria y no universitaria) y la implementación de políticas estatales de inclusión digital. La generalización del uso de las TIC en el ámbito del sistema educativo nacional ha producido modificaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender, aún no conocidas en toda su extensión.

En el ámbito de la educación terciaria, -post secundaria- tanto pública como privada, se han incorporado plataformas y variados recursos edu-

cativos abiertos que han incidido en las actuales modalidades de cursado. Se puede observar el tránsito hacia opciones “híbridas” asociadas a la comúnmente denominada “clase semi-presencial” o “B-learning”. De todas formas sería muy arriesgado avanzar en caracterizaciones más precisas en tanto no se disponen de estudios sistemáticos acerca del uso educativo de las TIC en este ámbito, que habiliten afirmaciones rotundas acerca del fenómeno.

Sin embargo, de la revisión realizada, se puede apreciar que se ha incrementado el número de *contenedores* y *contenidos* (Cobo, 2016) aunque no podríamos afirmar que los *contextos* se hayan modificado. Los formatos de las aulas siguen siendo los mismos y la instalación en ellos de modalidades flexibles y entornos virtuales se produce en algunos casos forzando y tratando de modificar matrices de funcionamiento y de comportamiento instaladas desde hace mucho, sumamente rígidas. Por ello, como bien señala Cobo (2016) no es posible imaginar escenarios de transformación si los contextos institucionales no se modifican. La mejora y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje no deberían percibirse como una consecuencia natural de la existencia de variados contenedores y diversificación de los contenidos disponibles.

Y agrega que:

“A pesar de la existencia de visiones que postulan que gracias a la provisión de contenidos y contenedores se generan automáticamente contextos apropiados para el aprendizaje, sabemos que esto no necesariamente es así. Es por ello que el reto está en trabajar y promover para que se generen contextos de aprendizaje que favorezcan la configuración de un ecosistema de innovación y co-construcción de conocimientos capaces de ir más

allá de los contenidos y los contenedores". (Cobo, 2016, p.66)

En este artículo se analiza el proceso conducente a la generación de pautas para la valoración de los componentes virtuales presentes en un programa de estudio, útiles para el reconocimiento de instancias formativas del ámbito de la educación terciaria privada. El sector público analizado se centra exclusivamente en el espacio universitario que en Uruguay es la Universidad de la República. Se trata de una Macro-universidad pública, autónoma y cogobernada que concentra más del 80 % del total de la matrícula del nivel terciaria (universitario y no universitario) de Uruguay. El sector público no posee ningún tipo de regulación de los espacios virtuales de aprendizaje a pesar de la creciente generalización de su uso.

Conscientes de la importancia de incursionar hacia modelos de aprendizaje centrados en los estudiantes, que promuevan autonomía y que posibiliten una mirada crítica acerca de los problemas y sobre todo creativa, es importante destacar los esfuerzos realizados por las instituciones de este país, -y sobre todo sus docentes-, con el objetivo de acompañar su tarea con la existencia de ambientes de alta disponibilidad tecnológica. Sin duda que en Uruguay se ha superado la fase de incorporación a-crítica de tecnología y se transita hacia la construcción de escenarios sin duda más creativos y transformadores, impulsados no solo por las políticas vigentes, sino sobre todo por los propios estudiantes. De esta forma es avanza hacia lo que plantea el Informe Horizon (2016) en cuanto a la necesidad de generar una nueva organización de los espacios educativos y una modificación de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje:

"Ante el afianzamiento del enfoque del aprendizaje centrado en el alumno y la emergencia de otros nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, las instituciones universitarias han de replantearse el diseño y la configuración de sus espacios, a mediano plazo" Y el cambio hacia un "(...) aprendizaje más profundo priorizando el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia para aprender a aprender (...)". (*Informe Horizon, 2016, p. 4*)

En este artículo se reseñan en primer lugar características a nuestro entender relevantes del contexto nacional y regional que posibilitan una mirada integral de los actuales procesos de regulación. En segundo término se analiza la iniciativa regional de creación de una Universidad Abierta del Mercosur y el estado actual de los procesos de regulación de la educación virtual en Uruguay, destacándose en ese proceso el papel desempeñado por el Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV) radicado en el Área de Educación Superior (AÁES) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Por último se realizan algunas consideraciones y sugerencias de políticas públicas con enfoque prospectivo.

## 2.- Contexto

Uruguay es un país de apenas 3.444.188 habitantes. Posee un sistema de educación terciaria (universitaria y no universitaria) pequeño, si lo comparamos con otros países de América Latina. En su seno co-existen cuatro universidades y diez institutos universitarios privados, dos universidades públicas y la educación terciaria no

universitaria de formación en educación y una variada oferta de cursos técnicos y tecnológicos<sup>1</sup>

Tal como se puede apreciar en los gráficos 1 y 2 en el período 2007-2014 la tasa de crecimiento global de la matrícula de educación terciaria pública (Montevideo-Interior) es de 33 % y la del sector privado 44 %<sup>2</sup>. Si desagregamos el crecimiento de dicha matrícula por regiones observamos que el sector terciario público crece en Montevideo un 25 %, mientras la tasa de crecimiento de la matrícula en el interior del país es de 108 %. Esto se explica por la puesta en práctica de políticas de descentralización que se concretan sobre todo en el período de referencia y que posibilita el ingreso de jóvenes históricamente excluidos de este nivel.

**Gráfica Nro. 1**

**MATRICULA DE LA EDUCACIÓN TERCARIA PÚBLICA DEL PERÍODO 2007-2014 POR GRANDES Áreas (Montevideo e Interior)**



Elaboración propia con datos proporcionados por el Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del MEC.

**Gráfica Nro. 2**

**Evolución de la matrícula de enseñanza terciaria privada (2007-2014)**

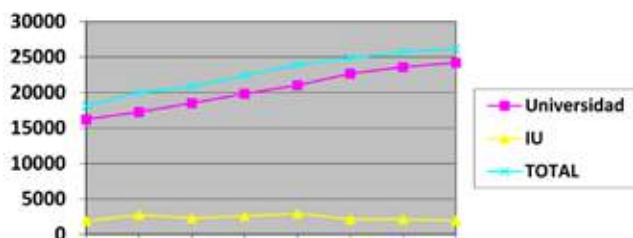
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Universidad	16231	17245	18518	19835	21019	22686	23600	24207
Instituto Universitario	1878	2769	2290	2562	2930	2132	2132	1937
TOTAL	18109	20014	20808	22397	23949	24818	25732	26144

Elaboración propia con datos proporcionados por el Área de Educación Superior (AES) de la Dirección de Educación del MEC.

1. Las Universidades privadas son: Universidad Católica (UCU), Universidad ORT, Universidad de la Empresa (UDE) Universidad de Montevideo (UM), Las Universidades públicas son: Universidad de la República (UdelaR), Universidad Tecnológica (UTEC). La educación terciaria no universitaria pública agrupa las formaciones dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) y los cursos técnicos y tecnológicos de carácter terciario dependientes del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) (ex UTU) ambos pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

2. Hay que tener en cuenta que la matrícula del sector terciario privado representa un 16 % del total de la matrícula del nivel terciario.

Evolución de la matrícula de educación universitaria privada (2007-2014)



Elaboración propia con datos proporcionados por el Área de Educación Superior (AES) de la Dirección de Educación del MEC.

Si observamos las características socio-económicas de los estudiantes constatamos que el crecimiento de la matrícula del sector público, en términos generales, obedece a la incorporación de jóvenes que son la primera generación de ingreso al nivel de educación terciaria (universitaria y no universitaria). Según los Censos de estudiantes de grado de la UdelaR (2013) y de Formación en Educación (2014) aproximadamente el 54 % de los estudiantes de la UdelaR son primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario. (Censo, 2013: 13) Complementariamente es posible señalar que según el Censo de estudiantes de formación docente el 75 % del total de los encuestados (14.068) provienen de familias cuyos padres no tienen educación terciaria. Si consideramos la matrícula global del sistema de educación terciario universitario y no universitario (público y privado) se constata que su tasa de crecimiento es de 38 %. Se ha pasado de una matrícula de 142.751 estudiantes en el año 2007 a una de 191.358 en el año 2014.

De acuerdo a la condición de actividad de los estudiantes universitarios al momento de realizar el

censo en el año 2012, un 60,1 % se encontraba ocupado, un 24,4 % eran inactivos y el 15,5 % desocupados. En un total de encuestados de 85.905 estudiantes el 60 % de los estudiantes que trabajan lo hacen en promedio más de 30 horas semanales. (Censo, 2013: 13) En cuanto a la realidad laboral de los estudiantes de Formación Docente consultados, cabe subrayar que más del 60 % declara tener un empleo. De éstos casi un tercio trabaja más de 40 horas semanales (Censo, 2014, p. 29).

### 3. La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el escenario nacional

#### 3.1.- El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea” (CEIBAL).

En este contexto, el país desarrolla políticas estatales tendientes a la generalización del uso de herramientas tecnológicas al servicio no solo de la educación sino de la ciudadanía en general.

Estas políticas de inclusión digital poseen hitos muy definidos a partir del año 2007 en adelante. Un evento decisivo fue la incorporación del país en ese año al Programa “One Laptop per Child” (OLPC) que en el Uruguay adopta el nombre de Plan de “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea” (CEIBAL). Este Plan se implementa enmarcado en el Plan



de Equidad para el Acceso a la Información Digital, a partir del Decreto presidencial 144/007 del 18 de abril de 2007. Según se señala:

“Los principios estratégicos que encierra este proyecto es la equidad, igualdad de oportunidades para todos los niños y todos los jóvenes, democratización del conocimiento, también de la disponibilidad de útiles para aprender y de un aprendizaje, no sólo en lo que respecta a la educación que se les da en la Escuela, sino aprender él mismo a utilizar una tecnología moderna”. (Presidencia de la República, 2006. En: UNESCO-ANEP, 2009, p.31)

Según consta en la Memoria 2015 del Plan CEIBAL, al finalizar ese año se contaba con un parque de 770.110 dispositivos (13 % tabletas y 87 % computadoras) en poder de la totalidad de estudiantes de Educación Primaria y Educación Media Básica pública del país con un 97 % de las escuelas del país tiene conectividad inalámbrica (Memoria, 2015, p. 135-136).

El Plan cuenta con una Plataforma de Gestión de Contenidos denominada CREA 2 y según lo señalado en dicha Memoria, dicha plataforma:

“(…) se ha constituido como el espacio virtual por excelencia para las comunidades educativas a nivel de docentes y alumnos. En ella los alumnos realizan tareas enviadas por sus docentes, participan en foros de discusión, comparten sus trabajos, interactúan con las comunidades escolares, mientras los docentes planifican digitalmente, realizan un seguimiento personalizado de sus alumnos, e intercambian experiencias con otros docentes, dentro y fuera de sus propios centros educativos. La rápida adopción que docentes y alumnos han tenido de esta plataforma ha sido sorprendente. En 2015 155.984 estudiantes han usado Crea 2, y de ellos, 59.946 ha tenido un uso intensivo de la misma. Se han entregado a través de la plataforma más de 354.000 tareas y se han

generado más de 651.000 interacciones”. (Memoria, 2015, p.138)

El Portal Ceibal ([www.ceibal.edu.uy](http://www.ceibal.edu.uy)) es el Portal Educativo por excelencia en Uruguay. Opera no solo como canal de difusión de actividades Ceibal y de comunicación con los niños y docentes de la educación pública sino que además alberga una variedad de contenidos digitales a disposición de toda la ciudadanía. Según consta en la Memoria 2015, en la Biblioteca Digital Ceibal se pueden encontrar más de 4.000 contenidos educativos digitales multimedia, tales como libros, videos, audiocuentos, canciones, fichas didácticas, recursos educativos abiertos, videojuegos, etc. (Memoria, 2015, p.139).

Diversas instituciones convergen de modo de hacer efectiva dicha equidad que no agota en lo educativo sino que abarca otras esferas de la vida pública.<sup>3</sup> Su impacto tanto social como educativo, - a tan solo una década de implementado-, es actualmente indiscutible. Señala María Simón (2009) que “Este gobierno encontró un país con la sociedad dolorosamente fragmentada, donde había brechas en el acceso a la alimentación y a la salud. Las tecnologías digitales, que pueden ser una brecha más, se convirtieron en un puente” (Simón, 2009, p.14).

Efectivamente al momento actual, los datos revelan una situación extraordinaria si la analizamos comparativamente. Mientras en América Latina, menos de 1 de cada 10 hogares pobres tiene

3. El Plan CEIBAL involucró a la Presidencia de la República, el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL).

conexión a internet<sup>4</sup> según los datos obtenidos mediante una encuesta realizada por el grupo RADAR en el año 2015, 9 de cada 10 hogares uruguayos con alguna computadora tienen acceso a internet. Complementariamente, se informa que el 78 % de la población uruguaya vive en hogares con alguna conexión a internet, tenga o no computadora. En cuanto a los usuarios, el 81 % de la población mayor de 12 años ya es usuaria de internet. Este porcentaje era de apenas el 39 % en el año 2008. En la actualidad existen 2.580.000 usuarios de internet de todas las edades.

Su uso ofrece facetas interesantes desde el punto de vista de su impacto social y educativo. El Informe del Grupo RADAR (2015) señala que los internautas uruguayos prefieren hacer uso de la tecnología para buscar información sobre temas de interés (89 %), uso de redes sociales ocupa el segundo lugar de preferencia (85 %) mientras un 71 % busca información sobre productos o servicios. Las tareas de estudio ocupan el 13 % de los tres más importantes usos declarados por los entrevistados. Paulatinamente ganan terreno los celulares con conexión a internet. Se pasa de un 13 % que declara tener internet y usarla desde su celular en el año 2008 a un 74 % que lo hace en el año 2015. En tres años (2012-2015) el número de personas con smartphones se multiplicó por 13, llegando caso a 1,6 millones de usuarios.

### 3.2.- Educación Superior Virtual (E.S.V.) en Uruguay: breve caracterización

En Uruguay dos decisiones pautaron el ingreso de las tecnologías a la educación pública: en el año 2006 da inicio en la UdelaR el Proyecto de *Generalización del uso educativo de las TIC en la Universidad de la República (UdelaR)*, denominado posteriormente, TICUR. Este Proyecto que contó en sus inicios con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), posibilitó el diseño y la implementación de lo que en la actualidad se ha constituido en el mayor entorno virtual del nivel terciario, denominado Programa EVA (ProEVA)<sup>5</sup> construida sobre la base de software libre (MOODLE)<sup>6</sup>. Un año después, -como ya lo señalamos-, da inicio el Plan CEIBAL a nivel de la educación primaria y posteriormente la educación media.

La educación superior privada no ha permanecido al margen de estas iniciativas y variados estudios dan cuenta de su desarrollo (Fernández y Armellini, 2002; Grumberg, Armellini, 2002; Martínez Larrechea y Chiancone, 2008; Martínez Larrechea, 2000; Rama, 2011, 2012, 2015)

El espacio terciario de E.S.V. desde nuestro punto de vista se encuentra en franca expansión. No se dispone de datos acerca del crecimiento de esta modalidad en el ámbito privado pero existen

4. Este dato ha sido extraído del Documento denominado "Dividendos Digitales 2016", pág. 16.

5. Según lo señalado por Rodés (2015) en el año 2012, la EVA tenía 84.000 los usuarios y 2000 los cursos semi-presenciales. No hay números actuales disponibles aunque es de suponer que esa cifra ha aumentado.

6. MOODLE: Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)

indicadores que permiten asegurar que cada vez son más los cursos y las carreras que diseñan e implementan opciones formativas con mediaciones tecnológicas de variada índole y en diversos formatos. La tendencia es cada vez más hacia modalidades de enseñanza *b-learning*<sup>7</sup>.

En la Udelar, el actualmente denominado “Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República” (ProEVA) ha posibilitado, según lo señalado por Rodés (2015) “un uso mejor y más abierto de EVA” en tanto:

“Los entornos virtuales de aprendizaje de la Udelar deben ser un instrumento para ampliar el acceso a la educación superior, disponiendo una estructura de servicios, aplicaciones e infraestructura para el desarrollo de recursos y prácticas educativas abiertas a ser desarrolladas por las diversas comunidades universitarias”. (Rodés, 2015, p.61)

De esta forma se promueve el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA), el desarrollo de Prácticas Educativas Abiertas (PEA), la utilización de software libre y la más amplia difusión de publicaciones bajo licencias libres y abiertas (Rodés, 2015, p. 61). De esta manera, a casi nueve (9) años de iniciado el Proyecto TICUR, hoy formalizado como ProEVA, se constata no sólo su continuidad sino su ampliación y enriquecimiento. Continuidad en tanto nace con un objetivo democratizador que se ha reafirmado y consolidado. Según la evaluación externa realizada en el año 2010, el proyecto TICUR:

7. También denominado modelo educativo “híbrido” y donde el aula virtual “(...) no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos/as aprendan: formula preguntas, abre debates, plantea trabajos... En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, la comunicación, la tutorización y los procesos de interacción entre profesor y alumnado”. (Area, 2009, p. 399)

“(...) fue la experiencia que vino en el momento correcto a la universidad. Brindó la instalación del EVA (<http://eva.universidad.edu.uy>), le permitió a los docentes usufructuar del software libre Moodle (<http://moodle.org>) pero, sobre todo, complementó la formación docente en el uso de TIC y estimuló la participación de los servicios en el mundo digital, con base tecnológica instalada y con accesibilidad adecuada. En otras universidades de la región y del mundo global, tales avances se registran y son considerados parte integrante del entorno institucional. Ya no son una novedad. Pero lo que se destaca como novedoso en la experiencia de la UR es manejar y coordinar el todo, integrando lo organizacional, lo institucional, lo tecnológico, con lo político y lo educativo, con énfasis en la formación para mejorar la función enseñanza en toda la universidad y, quizás, en el país (...)”. (Evaluación Externa, 2010, p.25)

De forma complementaria, los datos proporcionados por las investigaciones realizadas en la Udelar (Rodés et al, 2012) permiten afirmar que los contextos de aprendizaje son aún poco propensos a una reconfiguración paradigmática que habilite un cambio de sentido. Si bien el estudio se centra en el diseño educativo de entornos virtuales “Learning design” es posible inferir algunas características de los procesos menos visibles de los procesos educativos. En una muestra de 492 cursos en los que circulan 25.945 estudiantes, se analiza el uso que se hace de los entornos virtuales disponibles en la Plataforma EVA de la Udelar. La tipología construida arroja los siguientes resultados: el 39 % de los cursos se agrupa en la categoría “Repositorio” y el 43 % en la categoría denominada “Repositorio participativo”. En el otro extremo ubicamos los cursos tipificados como “Participativos” (10 %) y apenas un 1,4 % de los cursos se ubican en la categoría “Colaborativos”.

Si bien no se analizan en este estudio las causas de estos resultados es posible inferir que en el mediano plazo se deberían incrementar los esfuerzos relacionados con la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios, tal como se hace en los espacios institucionales dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Si bien el enfoque pedagógico-didáctico ha tenido un importante desarrollo en el ámbito universitario, la formación en este plano no es pre-requisito de ingreso a los cargos y no se incorpora a los sistemas de movilidad y ascenso. Estas circunstancias obstaculizan las políticas de formación implementadas en tanto no se accede a reconocimientos por esta vía, ni salarial ni en la distribución de status académico históricamente asociado a la función de investigación.

En suma, podemos apreciar en el período analizado (2007-2014) un interesante crecimiento de la matrícula del sistema de educación terciaria que se acompaña de políticas de inclusión digital a nivel nacional e iniciativas tendientes al uso generalizado de tecnologías en la educación en todos sus niveles. Sin embargo, es posible afirmar que la expansión de la oferta tanto pública como privada de la E.S.V. no se ha acompañado de sistemas de regulación acordes, camino que han transitado en mayor o menor medida los países de la región. A continuación se aportan elementos para conocer el estado de esta cuestión en Uruguay.

## 4. Los procesos regulatorios en el contexto nacional

### 4.1.- La iniciativa de creación de una Universidad a Distancia en la región MERCOSUR

En la XLIV Reunión de Ministros de Educación de países del MERCOSUR, realizada el día 14 de junio de 2013 en la ciudad de Montevideo, se solicitó a la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior (CRC-ES) estudiar la factibilidad de crear una Universidad Pública a Distancia del MERCOSUR y conformar un equipo técnico a esos efectos.

Esta iniciativa fue posteriormente reelaborada y Brasil ha puesto a consideración la propuesta de creación de un Sistema de Educación Superior Virtual para el MERCOSUR. En este contexto la Sección Educación Superior Internacional del Área de Educación Superior del MEC (AES-MEC) realiza dos seminarios donde se debate la temática: "Educación a Distancia y Educación Transnacional en el ámbito del MERCOSUR" realizado los días 27 y 28 de junio de 2013 en Montevideo, (iniciativa del SEM/MERCOSUR) y el Seminario "Internacionalización de la Educación Superior. La Educación a distancia (EaD) y la construcción de redes", realizado los días 23 y 24 de abril de 2014 en Montevideo

En el Seminario realizado en el 2013 se resuelve proponer un Plan de Acciones a ser cumplidos por cada uno de los países que integran el MER-

COSUR en el corto y mediano plazo que incluye la creación de una:

“(…)Red de Formación Virtual con un formato flexible y utilización de Recursos Educativos Abiertos (REA), que posibilite el perfeccionamiento de los docentes de la región, compartiendo experiencias innovadoras y estrategias novedosas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de lograr avances en las prácticas docentes en comunidades y entornos virtuales y consolidar la generación de conocimientos nuevos sobre la temática. Impulso a la creación de posgrados regionales con el objetivo de formar recursos humanos en el campo de la EaD; la puesta en marcha de un Observatorio de TIC aplicadas a la Educación Superior de alcance regional con el objetivo de realizar investigaciones conjuntas, creación de una Base de Datos regional, definición de Dimensiones, Variables e Indicadores, análisis de los marcos normativos que regulan la educación a distancia”.<sup>8</sup>

En 2015 Los Ministros de Educación del MERCOSUR decidieron crear la Universidad Abierta de Mercosur (UAM) y encargar a la OEI la preparación de una propuesta que sería analizada en la Reunión de Ministros a realizarse en el primer semestre de 2016. Tal como consta en el Documento de la OEI (2016) denominado “Diseño y establecimiento de la Universidad Abierta de Mercosur. Nota conceptual”.

En este documento se señala que la UAM es una red de instituciones de educación superior de los países miembros del Mercosur (y asociados) con el objetivo de cooperar en el desarrollo de actividades educativas multilaterales desarrolladas en modalidad a distancia y/o semi-presenciales. La iniciativa de creación de la UAM –según la

propuesta de la OEI-, se concibe como una “red de redes” que se deberá apoyar en las “capacidades y desarrollos tecnológicos de los centros públicos de educación superior asociados” con el cometido, -entre otros-, de la puesta en marcha de un “sistema subregional de acreditación” conducente al establecimiento de procedimientos de homologación y certificación de títulos, de modo de formalizar un “sistema iberoamericano de reconocimiento de créditos” (OEI, 2016).

Esta iniciativa, -aún a estudio-, da cuenta de los avances de la temática en el ámbito del Mercosur educativo y posibilita una mejor comprensión del contexto. Se ha modificado a lo largo del proceso de estudio de la iniciativa, la denominación, pasando de “Universidad a Distancia” a “Universidad Abierta”, incorporando la idea de semi-presencialidad de modo de diversificar y flexibilizar el planteo que inicialmente hace Brasil.

Por otra parte, La Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) ha definido un Plan Estratégico -actualmente en proceso de aprobación- que incorpora una Línea de Acción denominada “Armonización y desarrollo de criterios y procedimientos de acreditación” que define como estrategia el impulso a la “Acreditación y certificación de programas de educación a distancia o virtuales”. Esto implica el desarrollo de acciones tendientes a la “caracterización de la evaluación de programas a distancia y virtuales en Iberoamérica” y la “elaboración de un código de buenas prácticas para programas virtuales y a distancia”. (Documento borrador “Plan estratégico 2015-2016” RIACES)

Es así que la posibilidad de contribuir a la consolidación de un espacio terciario de Educación

8. Información extraída de Resolución adoptada en el Seminario “Educación a Distancia y Educación Transnacional en el ámbito del MERCOSUR” SEM / MERCOSUR, Montevideo 28 de junio de 2013.

Superior Virtual (ESV) en Uruguay y aportar a la toma de decisiones en el ámbito del MERCOSUR, está directamente relacionado con el impulso a la producción de conocimiento sobre la temática, y sobre todo a la consolidación y ampliación del incipiente marco normativo disponible en la actualidad.

## 4.2.- Los marcos regulatorios nacionales

Se presenta a continuación una revisión de los marcos normativos vigentes en Uruguay relacionados con la temática. En primer lugar es preciso mencionar la Ley General de Educación 18.437 (LGE) que señala:

“Artículo 36: (De la educación a distancia y semipresencial) La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales. Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), los cuales reglamentarán la habilitación y autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos a través de estas modalidades y el reconocimiento de los certificados otorgados”. (LGE, 2009,págs.17-18)

Podemos apreciar que en esta Ley que regula a los organismos dependientes de la Administración de Educación Pública (ANEP), se define a la

Educación a Distancia (EaD) como aquella que no requiere de la presencia física del alumno en las aulas y se indican aspectos relacionados con la organización y administración de la enseñanza que se deben tener en cuenta. La educación semipresencial se distingue de la EaD en tanto exige instancias presenciales. Asimismo, el último párrafo del artículo señala que la regulación (habilitación, autorización) a instituciones privadas estará a cargo de los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) dependientes de la ANEP. No existe ninguna referencia a carreras terciarias privadas *a distancia* ni al organismo que actualmente se ocupa de la regulación de ese sector: Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada. (CCETP)<sup>9</sup>

Al momento de redactar este artículo no se conoce ninguna iniciativa de la ANEP tendiente a la regulación de iniciativas privadas desarrolladas en modalidad a distancia o semi-presencial.

En Uruguay la regulación del sector terciario (universitario y no universitario) de carácter privado recae en el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP) cuyo cometido es asesorar al poder Ejecutivo y al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en las solicitudes de reconocimiento de carreras y autorización a Instituciones. Este Consejo funciona en el Área

9. En el Decreto 104/14, Artículo 26 se especifican los cometidos del Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada del Ministerio de Educación y Cultura quien tendrá como cometido “ asesorar al Poder Ejecutivo y al Ministerio de Educación y Cultura en las solicitudes de autorización para funcionar como institución terciaria (artículo 3° y artículo 5°) y en las solicitudes posteriores de reconocimiento de nivel académico de nuevas carreras (artículo 6°), y en la revocación de los respectivos actos (artículo 8°) así como en las solicitudes de autorización de nuevas Sedes (artículo 7°). El Consejo Consultivo podrá también proponer las modificaciones que entienda convenientes al régimen establecido en el presente decreto”

de Educación Superior del MEC y se integra con representantes de la Universidad de la República, de las Universidades privadas, del MEC y de la ANEP. Durante 19 años este Consejo ordenó su funcionamiento en el marco del Decreto N° 308/995 del 11 de agosto de 1995, reglamentario del Decreto - Ley 15.661 de 29 de octubre de 1984. Dicho Decreto estuvo vigente hasta fines del año 2014 cuando fue sustituido por el Decreto 104/14.

De esta manera es posible constatar que nuestro país no posee un sistema de evaluación y acreditación de instituciones de educación superior como sucede en países de la región. La iniciativa de creación de una Agencia denominada “Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria” (APACET) en 2010 y posteriormente de un “Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria” (INAEET) en el año 2014, no cuenta en la actualidad con la debida aprobación. Por ello, el rol del CCETP es relevante en este contexto, en tanto representa la única instancia regulatoria con que cuenta el país. El camino transitado y la experiencia acumulada desde su inicio al momento actual lo posicionan como elemento ineludible a tener en cuenta a la hora de definir instancias regulatorias más complejas y de mayor alcance.

En el Decreto 308/995 (Art. 12) se especificaba la información requerida para el reconocimiento de carreras, las que no incluían ninguna mención a los componentes virtuales de las carreras objeto del reconocimiento solicitado. Entre los fundamentos que condujeron al CCETP a revisar esta normativa figura el hecho que desde la vigencia de la reglamentación hasta el momento actual, se han producido importantes cambios en el sistema terciario relacionados con el crecimiento del

número de instituciones y carreras universitarias tanto de grado como de posgrado y de la educación a distancia y semi-presencial, que era necesario contemplar.

El 18 de junio de 2013 el CCETP aprobó el Dictamen 406 proponiendo modificaciones al mencionado Decreto y el MEC sometió las mismas a consideración del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas y de la Universidad de la República. De esta manera se tramitan consideraciones y comentarios, aportes y observaciones conducentes en algunos casos a una modificación de la propuesta que redacta el CCETP y en otros casos al logro de significativos consensos.

La aprobación del Decreto 104/014 y la consecuente derogación del Decreto 308/995 implicó la apertura de un período de reflexión y propuesta, con intervención de delegados del sector privado, del sector público y el MEC que durante los meses de febrero de 2012 a junio de 2013 trabajaron intensamente en el seno de la Comisión<sup>10</sup> designada a tales efectos. Con fecha 18 de junio se da por finalizada la labor del Consejo y se redacta el Dictamen 406/013 que se eleva al Sr. Ministro de Educación y Cultura y posteriormente al Presidente de la República. Finalmente, con fecha 28 de abril de 2014 el Presidente de la República, Sr. José Mujica y el Ministro de Educación y Cultura Dr. Ricardo Ehrlich firman el nuevo decreto de Ordenamiento.

El nuevo Decreto incorpora dos aspectos conceptuales vinculados a la E.S.V. que representan

---

10. La Comisión de trabajo designada por el CCETP para producir una propuesta de modificación del Decreto 308/995 se integró por el Presidente del CCETP Ing. Agr. Álvaro Díaz, los Consejeros del CCETP: Ing. Claudio Williman, Dr. Miguel Serna, Dra. Cristina Contera, y la Lic. Andrea López del AES-MEC.

un significativo avance con respecto a la situación anterior. Por un lado señalamos la reconsideración acerca del concepto de “horas reloj” presente en el Decreto 308/995 sustituido por el concepto de “horas-clase y actividades educativas supervisadas” en el nuevo Decreto.

Se entendió que había que avanzar conceptualmente superando la idea acerca del carácter exclusivamente presencial de las clases medido en “horas-reloj” incorporando la dimensión de “horas de clases” y sobre todo el concepto de “actividades educativas supervisadas”. Se posibilita de esta forma una ampliación y sobre todo la diversificación de las opciones metodológicas de enseñanza, afines a la educación terciaria. Esta situación se plasma en variados artículos con la misma concepción de la actividad de los estudiantes en relación a la forma de medirla: “horas de clase y actividades educativas supervisadas”. Se deja abierta la posibilidad que dicha supervisión se lleve a cabo de forma presencial o virtual.

En segundo lugar el Decreto actual incorpora un artículo no presente en el Decreto 308/995 relacionado con la modalidad de enseñanza virtual. A tales efectos especifica en primer término qué se entiende por tal señalando algunas opciones dentro de esa modalidad: *a distancia, semi-presencial o equivalente*. En este tema en particular es necesario señalar que esta inclusión implica sobre todo el reconocimiento de la existencia de una oferta educativa caracterizada por la implementación de políticas de inclusión digital y uso educativo de las TIC, fenómeno general al que no escapa la educación terciaria privada de nuestro país. Por ello el nuevo Decreto avanza sustantivamente en tanto no sólo reconoce la existencia del fenómeno, sino que además establece los

parámetros mínimos exigidos para su valoración. En su artículo 14 señala:

“(Modalidades educativas no presenciales). Además de lo establecido en el Art.13 en caso de existir, en las carreras o asignaturas, una modalidad educativa a distancia, semi - presencial o equivalente, se deberá informar sobre los siguientes aspectos:

- 1) Docentes encargados de curso y tutores virtuales con capacitación en el dictado de cursos de su especialidad en esta modalidad.
- 2) Expertos en sistemas de información en condiciones de gestionar la plataforma u otros espacios virtuales donde se alojarán los cursos, y de sostener la tarea de los docentes, tutores y estudiantes, con sistemas de evaluación y seguimiento acorde a cursos virtuales.
- 3) Entornos virtuales disponibles, accesibles y adecuados al nivel académico”. (Decreto 104/14, Art. 14)

En la Universidad de la República, que en la actualidad carece de normativas que regulen el dictado de los cursos que se desarrollan en la Plataforma EVA, solo existe una mención en la actual Ordenanza de Grado (OG) (2011) donde se señala que:

“4.- Se contemplará la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad.

5.- Las formas organizativas podrán incluir cursos presenciales, semi-presenciales, virtuales u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados”. (O.G., Capítulo II, Sección I, Artículo 5, Items 4 y 5)

Al recorrer los marcos normativos es posible constatar que las definiciones giran alrededor de la “distancia” o “presencialidad”. En el primer



caso las denominaciones aluden a la EaD como sinónimo de la educación en línea o asistida (LGE) o virtuales (O.G.) en tanto existe coincidencia cuando las normas refieren al carácter “semi-presencial” de los cursos -denominación presente en todas-, aunque no se aclara qué se quiere decir con la mención al carácter “equivalente” a un curso semi-presencial mencionado en el artículo 14 del Decreto 104/14.

Destaca en este escenario normativo la formulación del artículo 14 del Decreto 104/14 pues en su enunciado incorpora tres dimensiones para el análisis de las iniciativas: los docentes y tutores virtuales, los expertos en sistemas de información encargados de la gestión, el apoyo técnico a los cursos y los entornos virtuales disponibles que no se agotan en las Plataformas disponibles.

En suma, es posible afirmar que las normativas vigentes expresan formas diferentes de concebir la virtualidad y no se dispone de una conceptualización más o menos consensuada al respecto, que permita compatibilizar las acciones y por supuesto su posterior regulación. El concepto de “distancia” o “presencialidad” no parecen ser los más adecuados para indicar grados desiguales de incorporación de componentes virtuales o recursos educativos abiertos a opciones formativas presenciales.

Ante este estado de cosas, es relevante mencionar la labor cumplida por el Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV) que funciona en el Área de Educación Superior (ÁES) del MEC desde el año 2013. Dicho Observatorio se crea a los efectos de dar respuesta a la carencia de instancias centrales que posibiliten una mirada global de la presencia y uso de los entornos virtuales de aprendizaje en el ámbito de la educación ter-

ciaria, -tanto pública como privada-. En atención a esta circunstancia se entendió conveniente impulsar desde la Dirección del ÁES/MEC la creación de un espacio de trabajo inter-institucional y multidisciplinario que posibilitara la participación de académicos de la totalidad de instituciones de educación terciaria (públicas y privadas) interesadas en la temática.

El Grupo Técnico Interinstitucional (GTI)<sup>11</sup> creado en el ámbito del OESV, e integrado por representantes de la casi totalidad del sistema público y privado de educación terciaria, impulsa la revisión conceptual acerca de la temática y formula “*Pautas para la valoración de componentes virtuales de un programa de estudio*”<sup>12</sup>, iniciativa que se pone a consideración del CCETP en el año 2016.

De acuerdo a lo especificado en el documento puesto a consideración del CCETP, las razones que justifican esta iniciativa son:

“1.-La inexistencia de un documento en condiciones de orientar a los responsables de la presentación de carreras que incorporan componentes virtuales. 2.- La necesidad de realizar precisiones conceptuales acerca de la Educación Superior

11. La integración actual del GTI es la siguiente: El GTI se integra con referentes designados por las Universidades públicas y Privadas, el Instituto Universitario CLAEH, el Consejo de Formación en Educación (CFE) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) de la ANEP y el MEC. Los docentes designados son: Mag. Gabriela Castro y Lic. Vanessa Verger (CETP-ANEP), Mag. Adriana Durquet (CFE-ANEP), Mag. Virginia Rodés y Mag. Carolina Rodríguez (UdelaR), Dra. Beatriz Peluffo (UTECE), Mag. Renée Allbornoz (CLAEH), Ing. Julio Fernández e Ing. Ana Olmedo (ORT), Ing. Agr. Javier Durán (UDE), Dr. Fernando Otero (UM), Mag Luciana Canuti (UCU), Lic. Washington Bonilla y Dra. Cristina Contera (MEC).

12. Documento elaborado por equipos de trabajo del GTI del OESV integrados por: Alicia Hermida (U.M.), Rosina Pérez Aguirre (U.C.U.) y Leticia Ramírez (MEC), Julio Fernández y Ana Olmedo (O.R.T.), Javier Durán (U.D.E.), Cristina Contera (MEC) con la Asesoría de Lidia Barboza.

Virtual (E.S.V.), de modo de evitar confusiones tanto en la fase de diseño como en la de revisión de la propuesta por parte de los equipos técnicos del ÁES/MEC así como en la etapa de su evaluación por parte de los Pares seleccionados a tales efectos. 3.- La pertinencia de ampliar e inclusive precisar lo que señala el Artículo 14 del Decreto 104/14 en el entendido que en él se especifican cuestiones generales que es necesario desagregar". (GTI, 2016)

El documento aprobado en el CCETP<sup>13</sup> y posteriormente a nivel ministerial<sup>14</sup> señala que se entenderá por "educación semipresencial" o "b-learning" una modalidad que combina metodologías presenciales y a distancia, incluyendo un diseño educativo que atiende al auto-aprendizaje

y se centra en la interacción y en el trabajo colaborativo, dando como resultado una propuesta fluidamente articulada entre lo virtual y lo presencial (GTI, 2016). Y por "educación virtual" o "e-learning" se entiende que es aquella donde "el aula virtual es el único espacio educativo" sus materiales educativos se diseñan previamente a la fase interactiva y los docentes que realizan el diseño de la propuesta pedagógica no tienen por qué ser necesariamente los tutores que acompañan el aprendizaje, aunque pueden cumplir ambos roles (GTI, 2016).

En el documento aprobado se sugiere atender los siguientes elementos a la hora de diseñar y evaluar las propuestas educativas semi-presenciales o a distancia:

Elemento	Observar
Cuerpo académico	Antecedentes y formación para actuar en cursos virtuales, La experiencia previa no sería imprescindible, si existe correcto apoyo y buen funcionamiento.
Especialistas en entornos virtuales y de apoyo a los docentes	Antecedentes y formación de especialistas en entornos virtuales y de apoyo a los docentes. Equipos interdisciplinarios, gestión general de los participantes y del curso.
Entornos virtuales	Los entornos previstos para uso educativo. Verificar por separado los elementos específicos del curso, los componentes virtuales y otros recursos previstos.

Elemento	Observar
Organización de los entornos virtuales	Tipo de recursos Formatos acordes a la Educación Superior Virtual.
Interacción entre docentes y alumnos entre alumnos	Tipo de interacciones previstas.
Actividades de los alumnos	Tipos de actividades planteadas.
Evaluación de aprendizajes	Formas de evaluación previstas (sumativa y formativa) Control de la identidad de los alumnos prevista.

13. Dictamen del CCETP Nro. 509 del 3 de mayo de 2016.

14. Resolución Ministerial Nro. 648 del 22 de julio de 2016.

Dichos elementos deberán aplicarse al diseño de los cursos presentados a la instancia de reconocimiento del CCETP prevista en el Decreto 104/14 y deberán ser tenidos en cuenta por parte de los evaluadores designados a tales efectos (MEC. Res. 648 del 22/07/2016).

Se trata de una iniciativa pionera en el país, que refuerza la capacidad convocante del MEC y reafirma la necesidad de trabajar en conjunto y con mirada integral, aquellas temáticas de alcance e interés general como la que hemos analizado.

En suma, la iniciativa gestada en el seno del GTI del Observatorio, expresa una concepción pedagógico-didáctica que privilegia el enfoque interdisciplinario e inter-institucional, con el objetivo de enriquecer la comprensión de los temas involucrados y proveer los insumos adecuados para la construcción de una “postura-país” y la consolidación del espacio superior virtual en Uruguay y la región. Asimismo, se proporcionan pautas hasta ahora inexistentes, útiles para el diseño y la evaluación de entornos virtuales de aprendizaje, no sólo en el espacio de la educación terciaria privada.

Es razonable suponer entonces, que la concreción de la iniciativa ministerial denominada “Observatorio de E.S.V.” posibilitará avanzar en el mediano plazo hacia una perspectiva integral de la Educación Terciaria (universitaria y no universitaria), construyendo una “mirada país” sobre una temática que necesariamente deberá ser debatida nivel regional.

## 5. Aperturas

En contextos de irrupción de las TIC en la educación es posible suponer que “Una de las tendencias con mayor impacto a corto plazo en la educación superior es la generalización de un tipo de aprendizaje mixto o híbrido (blended learning)” (Informe Horizon, 2016, p.5).

Tal como lo podemos apreciar en las informaciones vertidas a lo largo de este artículo, nuestro país no escapa a la tendencia de ampliación de las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Con el objetivo de analizar las posibilidades de desarrollo futuro de la temática en el contexto de un país pequeño como Uruguay y un sistema de educación terciaria escasamente articulado, se utilizará el Modelo SAMR<sup>15</sup> elaborado por Rúben Puentedurapues resulta de utilidad para analizar la situación actual y avizorar las tendencias de mediano plazo.

El Modelo diseña dos escenarios posibles: el de **Mejora** (Sustitución y Aumento) y el de **Transformación**. (Modificación y Redefinición). El debate instalado en Uruguay en la etapa de implementación tanto de la Plataforma EVA de la UdelaR como del Plan CEIBAL estuvo pautado por grandes resistencias. Analizando la situación desde la óptica actual, podemos afirmar que las iniciativas implementadas en Uruguay en los años 2006-2007 que quizás fueron percibidas por los usuarios como de simple sustitución, o cambio super-

---

15. Modelo que plantea en la Dimensión MEJORA, dos opciones: Sustitución (La tecnología sustituye la herramienta sin ningún cambio funcional) y Aumento (La tecnología posibilita una sustitución con mejora funcional) y en la Dimensión TRANSFORMACIÓN: Modificación (La tecnología permite una redefinición significativa de las tareas) y Redefinición (La tecnología permite la creación de nuevas tareas previamente inconcebibles) (SAMR)

ficial, han tenido en la actualidad una difusión e impacto que trasciende al ámbito educativo y que atraviesa las más variadas esferas de la vida de los ciudadanos.

Los datos proporcionados por el Grupo Radar son elocuentes. Los ciudadanos, -incluidos los estudiantes de educación terciaria-, han modificado sus hábitos sobre todo en el plano de interacción social, las comunicaciones y el ocio. Si bien y tal como surge de los datos del Grupo RADAR el acceso generalizado a internet y a dispositivos portátiles no ha incidido aún en el logro de una mejor calidad de vida por la vía de la simplificación de los procesos asociados al ejercicio de la ciudadanía (e-gobernment), es posible que se avance en esta dirección a medida que se vayan incorporando a la vida adulta los niños y jóvenes familiarizados con el uso de entornos virtuales.

La investigación realizada en la Udelar (Rodés et al, 2012), ya reseñada, nos presenta un escenario aún en desarrollo. Sin embargo, en Uruguay, iniciativas como las que presentamos -tanto en el campo de la accesibilidad como en el del diseño, implementación y valoración de iniciativas tecnológicas-, han transitado en menos de una década del nivel de sustitución y aumento a un estadio que sin duda se vincula a la fase de *transformación*, en tanto se han modificado las formas tradicionales de acceder a la información, con el consiguiente e inevitable impacto que esta circunstancia ha tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En entrevista realizada en el presente año (2016) a quien dirige el equipo que gestiona la Plataforma EVA de la Udelar se comenta la evolución del estado de cosas reseñado en el año 2012. Nuestra entrevistada señala que:

“La Udelar avanza paulatinamente hacia la fase de Transformación en relación a la incorporación de las tecnologías, tanto en relación a la gestión -todos los sistemas que se están generando en el Servicio Central de Informática Universitario (SeCIU), por ej.-, como para la investigación y la enseñanza, por ejemplo el repositorio Colibrí<sup>16</sup> y la enseñanza, donde se destaca el ProEVA<sup>17</sup> con el EVA y las estrategias multimedia. En relación a la enseñanza creo que en el caso del ProEVA estaríamos transitando de la fase de Modificación a la de Redefinición, especialmente a partir del 2013 en que se consolidan las líneas de Recursos Educativos Abiertos (REA) y Educación Abierta”. (Entrevista, agosto de 2016)

Sin embargo, no es posible al momento actual, afirmar que se han producido modificaciones en el sentido de lo que se enseña y se aprende en las aulas universitarias. Compartimos con Cristóbal Cobo (2016) que “(...) los cambios más sustantivos son invisibles” (Cobo, 2016, p.19). En contextos en que:

“La cultura “maker” ha de pensarse desde el prisma de la desobediencia tecnológica para cambiar, readaptar, replantear la forma en que hoy se crea tecnología en pro de construir con ella nuevas oportunidades aún no exploradas. Más que un llamado a crear una versión beta de Silicon Valley, el desafío está en transitar desde los debates centrados en la intensidad del uso de las TIC, como el de las horas consumidas en el uso de las redes sociales, el desarrollo de “habilidades creativas y

16. Conocimiento Libre Repositorio Institucional (COLIBRI) concebido como repositorio institucional de la Universidad de la República. Se trata de una colección digital de acceso abierto que agrupa y resguarda la producción de la Universidad de la República, con la finalidad de preservar su memoria, poner dicha producción a disposición de toda la sociedad y contribuir a incrementar su difusión y visibilidad, así como potenciar y facilitar nuevas producciones. ([www.colibri.udelar.edu.uy](http://www.colibri.udelar.edu.uy))

17. Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) de la Udelar (<http://eva.universidad.edu.uy>)

estratégicas” enriquecidas por el uso de la tecnología”. (Cobo, 2016, p. 43)

Los aportes de Moravec (2008-2013) en la conceptualización del Konwmad \_nómada del conocimiento-, señala Cobo (2016), contribuyeron a ampliar la noción acerca de la “competencia digital” que “(...) no se agota en la destreza del uso de un programa o la gestión de datos” (Cobo, 2016, p.44).

Tanto Moravec como Cobo han contribuido de forma significativa a la comprensión de la complejidad que encierra la trama que vincula la tecnología con la educación. Poniendo como centro al conocimiento desgranar argumentos dedicados a contradecir la sobrevaloración de la tecnología. En el centro del debate están los aspectos educativos de las prácticas mediadas por tecnología o sin ella. El análisis de la tríada *contenido-contenedor-contexto* realizada por Cobo (2016) nos conduce a una interpretación compleja del fenómeno, complejidad que a nuestro entender no se ve reflejada en las normativas vigentes en la actualidad relacionadas con la educación virtual.

Por ende, en el mediano plazo, parecería prudente afirmar que si bien han cambiado de forma radical los contenedores concebidos como “(...) soporte que almacena, transporta, intercambia, modifica y hace posible la distribución y acceso a los diferentes contenidos” (Cobo, 2016, p.61) y sin duda se cuenta con una variedad sustantiva de contenidos disponibles, no podemos afirmar que los contextos institucionales se hayan modificado con la misma celeridad. De esta forma nos enfrentamos en el futuro próximo a lo que Cobo señala puesto que: “(...) el hecho de contar con contenedores y contenidos no es suficiente para

asegurar su uso ni explotación. El acceso a contenidos, si bien es un requisito para su uso, no puede entenderse como sinónimo de aprovechamiento (adaptación, apropiación, mejora, etc.)” (Cobo, 2016, p.64).

En esta breve síntesis se destacan aspectos de la problemática de la evaluación de la calidad de los componentes virtuales de un programa de estudio en clave local y contexto regional. Uruguay posee un desarrollo propio de la temática y seguramente deberá buscar su propia forma de avanzar en ella. Si bien resulta de interés el enfoque comparativo, no se puede obviar el hecho que en Uruguay el SNET (público y privado) es pequeño y poco articulado. El uso educativo de los entornos virtuales ha seguido derroteros peculiares en cada una de las instituciones que lo integran y no existe aún una perspectiva “país” al respecto. Los avances en torno a la creación de un espacio terciario de E.S.V. en sentido amplio, son aún incipientes. La producción de conocimiento relevante en torno a la problemática de la E.S.V. desde la perspectiva pedagógico-didáctica con enfoque inter-institucional y multidisciplinario se encuentra en una fase inicial.

En este contexto podemos afirmar que la creación del “Observatorio de E.S.V.” -iniciativa ministerial pauta por la apertura, el diálogo y la búsqueda de consensos-, posibilitará en el mediano plazo la creación de conocimiento sobre la temática haciendo efectivo el rol coordinador y articulador del MEC.

Uruguay deberá buscar sus propias alternativas, aquellas que mejor respondan a la realidad y las necesidades nacionales, sin perder de vista el contexto regional. La creación de una Agencia de Evaluación y Acreditación hoy inexistente posi-

bilitaría una mirada integral del complejo problema del aseguramiento de la calidad de entornos presenciales y virtuales. En tanto el movimiento tendencial es naturalmente el crecimiento y la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje, será necesario avanzar en la definición de indicadores de calidad pertinentes. Para ello el camino transitado hasta el momento actual, centrado en la búsqueda de consensos y la participación de voces expertas de todo el sistema terciario, es sin duda la mejor opción y así ha quedado demostrado.

## 6. Referencias bibliográficas

- 1.-**AREA MOREIRA, M. (2009)***E- Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En: PONS, P. (Coord.) Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 2.-**BANCO MUNDIAL (2016)***Informe sobre desarrollo mundial 2016. Dividendos digitales cuadernillo del "Panorama general"*, Banco Mundial, Washington D-C. Licencia Creative Commons de Reconocimiento CC BY3.0 IGO.
- 3.-**COBO, C. (2016)**La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Debate, Montevideo.
- 4.-**CONTERA, C. (2015)** "Evaluación de la Educación Superior Virtual en Uruguay: Situación actual y perspectivas". En: VIRTUAL EDUCA (2015) Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. VirtualEduca, CALED, Loja-Ecuador.
- 5.-**CSE-UdelaR (2011)***Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Recuperado de: [http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA\\_%20DE\\_%20GRADO-DEFINITIVA\\_%20Oct2011.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA_%20DE_%20GRADO-DEFINITIVA_%20Oct2011.pdf). 31 de agosto de 2016.
- 6.-**CFE (2015)** Los estudiantes de Formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el Censo de estudiantes del CFE 2014-2015. CFE, Montevideo.
- 6.-**FERNÁNDEZ, J.; ARMELLINI, A. (2002)**La educación superior virtual en Uruguay. IESALC-UNESCO, Montevideo.
- 7.-**GRUMBERG, J.; ARMELLINI, A. (2002)***De la presencialidad a la distancia: modelos para la incorporación del e-learning en la Universidad*. En: Cuadernos de investigación educativa. Universidad ORT, Montevideo.
- 8.-**GRUPO RADAR (2015)**"Perfil del internauta uruguayo". Recuperado de: <http://www.gruporadar.com.uy/01/wp-content/uploads/2015/11/El-Perfil-del-Internauta-Uruguayo-Resumen-ejecutivo.pdf>. 21 de julio de 2016.
- 9.-**GTI-OESV (2015)** "Pautas para la valoración de los componentes virtuales de un programa de estudio" Mimeo.
- 10.-**INTEF (2016)** "Resumen Informe Horizon". Recuperado de: <http://educalab.es/intef>
- 11.-**LEITE, D., MARTIN, E., GATTI, E. (2010)** "Evaluación externa del proyecto Generalización del uso educativo de las TIC en la UdelaR (TICUR)" Recuperado de: [http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/FINAL\\_%20EVALUACION\\_%20EXTERNA\\_%20DEL\\_%20PROYECTO\\_%20TIC\\_%20UR.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/FINAL_%20EVALUACION_%20EXTERNA_%20DEL_%20PROYECTO_%20TIC_%20UR.pdf). 1 de setiembre de 2016.
- 12.-**MANIFIESTO 15 (2015)** "Aprendizaje en evolución" Recuperado de: <http://www.manifiesto15.org/es/> 26 de julio de 2016
- 13.-**MARTINEZ LARRECHEA, E.; CHIANCONE, A. (2008)** *Educación a distancia en el Uruguay: configuraciones, regulaciones y procesos actuales*. (Págs. 385-412) En: MENA, M.; RAMA, C.; FACUNDO, A. (Comp.) El marco regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. UNAD, Virtual Educa, ICDE, Bogotá.
- 14.-**MEC/DE (2014)**Regulación de la Educación Terciaria Pública. Decreto 104/14. MEC/DE, Montevideo. Pp. 18 ISBN978-9974-36-265-9
- 15.-**MEC (2009)** Ley General de Educación 18.437. IMPO, Montevideo.
- 16.-**MEC (2015)**Decreto Presidencial 334/009. IMPO, Montevideo.
- 17.-**OEI (2016)** "Diseño e implementación de la Universidad Abierta de Mercosur. Nota conceptual" Mimeo.
- 18.-**PRESIDENCIA (2015)**Informe y memoria anual de la gestión del gobierno nacional. Tomo I. Presidencia, Montevideo.

video. Recuperado de: [https://medios.presidencia.gub.uy/tav\\_portal/2016/noticias/NO\\_S798/tomo\\_I.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/tav_portal/2016/noticias/NO_S798/tomo_I.pdf). 15 de agosto de 2016.

**19.-PUENTEDURA, R.** "The SAMR Model: Six Exemplars. Podcast on iTunes U." Recuperado de: <http://tinyurl.com/aswemayteach>. 30 de agosto de 2016

**20.-RODÉS, V. et al (2012)** "Aplicando una categorización a diseños educativos de cursos en entornos virtuales", Actas del III Congreso Iberoamericano sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual, Universidad de Alcalá, 2012, ISBN: 978-84-8138-367-6.


**21.-RODÉS, V. (2015)** "Políticas institucionales de desarrollo del entorno virtual de aprendizaje en la Universidad de la

República". En: MEC-ÁES (2015) Revista Escenarios. MEC, Montevideo.

**22.-SIMÓN, M. (2009)** "Prólogo" En: UNESCO-ANEP (2009) En el camino del Plan CEIBAL. UNESCO-ANEP, Montevideo.

**23.-UDELAR (2013)** VII Censo de Estudiantes de Grado, año 2012. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Dirección General de Planeamiento Universitario, UdelAR, Montevideo.

**24.-UNESCO-ANEP (2009)** En el camino del Plan CEIBAL. UNESCO-ANEP, Montevideo.



En este libro *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*, se presenta el diagnóstico y el análisis de las dinámicas de esta modalidad de la educación superior en Colombia, Brasil, México, Puerto Rico, Costa Rica, Ecuador y Uruguay. A cargo de connotados especialistas e investigadores sobre la educación a distancia, los estudios nos revelan un escenario complejo, diverso nacionalmente y en sostenido crecimiento a escala regional, y que al tiempo se enfrenta a diversas restricciones normativas, políticas y educativas. De ser antes una dimensión marginal en los sistemas de educación superior, se devela la importancia determinante que va adquiriendo la educación a distancia en estos estudios.



ISBN: 978-9974-8639-0-3



9 789974 863903

**M** g r u p o  
**magro**  
editores