



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Dari, Nora

Marcos regulatorios y modelos pedagógicos : un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Dari, N., Baumann, P. (Comp.) (2018). *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR*. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/975>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>



IDEAS de Educación Virtual

MARCOS REGULATORIOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Un camino hacia la virtualización
de la Educación Superior en el MERCOSUR

Nora Dari
Pablo Baumann
Compiladores



Universidad
Nacional
de Quilmes



Secretaría
de Educación
Virtual

Colección **Ideas de Educación Virtual**, dirigida por Walter Marcelo Campi,
Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Rector: Alejandro Villar

Vicerrector: Alfredo Alfonso



IDEAS de Educación Virtual

MARCOS REGULATORIOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

**Un camino hacia la virtualización
de la Educación Superior en el MERCOSUR**

Nora Dari

Pablo Baumann

Compiladores

Marcos regulatorios y modelos pedagógicos : un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR / Nora Dari ... [et al.] ; compilado por Pablo Baumann ; Nora Dari. - 1a ed. - Bernal : Universidad Virtual de Quilmes, 2018.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-774-008-0

1. Educación. 2. Universidades. 3. Enseñanza a Distancia. I. Dari, Nora II. Baumann, Pablo, comp. III. Dari, Nora, comp.

CDD 378.007

Colección Ideas de Educación Virtual

Dirección: Walter Marcelo Campi

Coordinación: Eliana Bustamante

Coordinación y Edición: María Ximena Pérez

Comunicación y difusión: Diego Restucci y Mariela Poggi

Diseño y diagramación: Marcelo Luis Aceituno y Diego Restucci

Planificación y Desarrollo Tecnológico: Ramiro Blanco y Diego De La Fuente

<http://libros.uvq.edu.ar>

Universidad Nacional de Quilmes 2018

Roque Sáenz Peña 352

(B/8763XD) Bernal

Buenos Aires

ISBN: 978-987-774-008-0. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Cómo citar esta obra:

BAUMANN, P. Y DARI, N. (2018). Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

Licencia de Creative Commons

MARCOS REGULATORIOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS de Nora Dari y Pablo Baumann (Compiladores) tiene licencia Creative Commons Atribución–NoComercial–SinDerivadas 3.0 Unported License.





IDEAS de Educación Virtual

MARCOS REGULATORIOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

**Un camino hacia la virtualización
de la Educación Superior en el MERCOSUR**

Nora Dari
Pablo Baumann
Compiladores



Universidad
Nacional
de Quilmes

<http://libros.uvq.edu.ar>



Secretaría
de Educación
Virtual

Índice

Presentación <i>por Walter Marcelo Campi</i>	11
---	----

Introducción <i>por Nora Dari y Pablo Baumann</i>	15
--	----

Primera parte

Marcos regulatorios	23
----------------------------------	----

Capítulo I. La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017

<i>por Walter Marcelo Campi y Prudencia Gutiérrez Esteban</i>	25
---	----

Evolución de las normativas	26
-----------------------------------	----

El presente de las regulaciones de educación a distancia	52
--	----

Capítulo II. Modelo institucional de educación universitaria a distancia

en Paraguay <i>por Carla Decoud</i>	59
--	----

Trayectoria histórica de la educación superior a distancia en Paraguay	61
--	----

Experiencia de la Universidad Nacional de Asunción	64
--	----

Capítulo III. La reglamentación de la Educación Superior a distancia

en Brasil: marcos de una trayectoria *por Carlos Fernando de Araujo Jr.,*

<i>Ismar Frango Silveira y Cristian Cechinel</i>	69
--	----

Evolución de la educación a distancia en Brasil	70
---	----

Situación actual de la Enseñanza Superior en Brasil	73
---	----

Regulación y supervisión	77
--------------------------------	----

Conceptos de educación a distancia	81
--	----

Conceptos de Polo	83
-------------------------	----

Concepto de profesor y tutor	85
------------------------------------	----

La articulación entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia	87
--	----

Calidad del sistema de Educación Superior	88
---	----

Conclusiones	91
--------------------	----

Capítulo IV. Modelo institucional de educación a distancia mediada por TIC:

hacia la universidad Bimodal en Venezuela *por Yosly Hernández-Bieliukas*

<i>e Ivory Mogollón</i>	95
-------------------------------	----

Modelos institucionales de la educación universitaria a distancia en Venezuela.....	96
La educación a distancia en la Universidad Central de Venezuela.....	103
El sistema de educación a distancia.....	104
Modelo institucional del SEDUCV.....	106
Modelo tecnológico.....	107
A modo de cierre	110

Capítulo V. Modelos institucionales frente al desafío de la educación universitaria a distancia: el caso de la Universidad de la República

en Uruguay por Virginia Rodés.....	113
Antecedentes.....	115
Uso educativo de TIC	115
Generalización del uso educativo de tecnologías.....	116
Creación de redes y comunidades	119
Consolidación y evaluación de resultados	121
Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje.....	124
Impactos institucionales	125
Uso mejor y más abierto	128
Universidad Abierta.....	130

Segunda parte

Modelos pedagógicos.....135

Capítulo I. Modelos pedagógicos en la educación a distancia: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina

<i>por Susana Regina López</i>	137
El diseño de la enseñanza en la modalidad no presencial.....	138
Las tareas del profesorado en la enseñanza no presencial en la UNQ.....	142
La evaluación de aprendizajes en la modalidad no presencial.....	143
El soporte y desarrollo técnico para la modalidad no presencial	144
Acerca de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales	145
Aulas virtuales, perspectivas a futuro.....	146

Capítulo II. Modelo pedagógico de educación a distancia

en universidades de Paraguay por Carla Decoud	149
Características.....	150
Evaluación de la calidad.....	154

Capítulo III. Modelos pedagógicos brasileños en educación a distancia

por Carlos Fernando de Araujo Jr., Ismar Frango Silveira, Marcos Andrei Ota y Cristian Cechinel.....

159

Institucionalización de la educación a distancia: IES privadas.....

161

Institucionalización de la educación a distancia: IES públicas.....

164

Síntesis de los modelos institucionales brasileños de educación a distancia

166

El modelo institucional de educación a distancia de la

Universidad Cruzeiro do Sul Virtual.....

168

Caracterización de los modelos.....

170

Tecnologías y materiales didácticos digitales

174

Proceso de producción

176

Recursos ágiles

179

Características de los materiales producidos

182

Consideraciones finales

183

Capítulo IV. Marco pedagógico de la educación a distancia en Venezuela:

hacia la universidad Bimodal *por Ivory Mogollón y Yosly Hernández-Bieliukas*.....

187

Marco teórico referencial

188

Modelo pedagógico

191

Contexto venezolano.....

196

Modelo pedagógico del SEDUCV

198

A modo de conclusión.....

200

Capítulo V. Modelos pedagógicos y calidad de la enseñanza a distancia

en Uruguay: programa de entornos virtuales de aprendizaje

de la Universidad de la República *por Virginia Rodés*.....

203

Uso pedagógico del entorno virtual de aprendizaje

de la Universidad de la República

204

Mejor uso y más abierto: el desarrollo de pedagogías abiertas.....

215

Compiladores.....

225

Autores.....

227

Otras obras de esta colección

231

Presentación

Walter Marcelo Campi *

Es para la Colección Ideas de Educación Virtual una celebración presentar este título, resultado de un importante esfuerzo editorial, porque entendemos que recoge y amplía los ideales que sustentan a la misma: que las ideas son de todos, que el conocimiento es mayor, y si se nos permite, mejor, cuando se lo comparte desinteresadamente.

Este libro compila y aumenta los resultados del *Proyecto Marcos regulatorios, Modelos institucionales y formatos didácticos: Dimensiones de la calidad en las Prácticas de Enseñanza a Distancia en países del MERCOSUR*, que aunó los esfuerzos en pos de una pesquisa en común entre la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, institución anfitriona y coordinadora del mismo; la Universidad Cruzeiro do Sul, Brasil; Universidad de la República, Uruguay; Universidad Nacional de Asunción, Paraguay; Universidad Central de Venezuela; Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina; Universidad Federal de Pelotas, Brasil y la Universidad Católica Boliviana San Pablo.

A lo largo de los capítulos, podrá el lector comprobar que las universidades del MERCOSUR enfrentan retos equivalentes, pero también que comparten la vocación de llegar a su población con Educación Superior de calidad, mediada por tecnologías de la información y la comunicación.

Marcos regulatorios, Modelos institucionales y formatos didácticos: Dimensiones de la calidad en las Prácticas de Enseñanza a Distancia en países del MERCOSUR incluyó entre sus múltiples virtudes la realización de un Seminario Internacional con el mismo nombre, que se llevó a cabo en las instalaciones de la institución anfitriona, UNQ, en 2016.

Divergencias y convergencias se entranan, además, en la fina malla que tejen los desafíos para la Educación a Distancia en el bastidor, a veces endeble, de los procesos de Integración Regional. Se resaltan así las similitudes y diferencias entre los marcos regulatorios

* Secretario de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.



de la educación superior en general y de la educación a distancia en particular. Se destacan también en el entramado el rol de las organizaciones del tercer sector que se aventuran a colaborar en el desarrollo de la sociedad, y a hacerlo de la mano de las universidades. Porque las universidades, tanto las públicas como las privadas, no están aisladas, del mismo modo que las naciones miembros del MERCOSUR que comparten mucho más que sus fronteras.

Nos queda pequeño hablar hoy de Educación a Distancia; es por ello que nos referimos a la Virtualización de la Educación Superior, mientras juntos pensamos modelos para la integración regional que atiendan adecuadamente la dimensión de la inclusión social, y que lo hagan en las cinco dimensiones prioritarias de la gestión universitaria: grado, posgrado, investigación, extensión y vinculación.

Además de la transversalidad de los desafíos, podemos observar un complejo mosaico de normas que regulan la Educación a Distancia en los países del MERCOSUR, aunque todas atravesadas por una permanente búsqueda que garantice la calidad. Este mosaico es nuestra aldea construida sobre los cimientos de la necesidad de llegar con Educación Superior de calidad a sectores sociales que antes tenían vedado el acceso. Una aldea que desafía los vientos, a veces huracanados de la desconfianza de sectores conservadores que han creado sistemas en parte restrictivos y, otras veces, la mansa calma de la indiferencia y el desinterés.

La Educación a Distancia de Brasil, regulada por el decreto 5622/05, establece sus directrices y bases, por ejemplo que la misma debe contar siempre con instancias de exámenes presenciales y que el porcentaje de evaluación presencial debe ser más alto que lo que puede acreditarse con instrumentos de evaluación online.

Simultáneamente, el caso brasileño presenta especial interés por el modo en que optimiza sus recursos a través de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), en la práctica una red de universidades y al mismo tiempo una universidad en red.

El caso de Paraguay ilustra el enorme desafío de una irregular conectividad, limitadora del acceso y en consecuencia de la retención de los estudiantes, mientras que cuenta con una regulación, comparativamente de avanzada que no obliga a la evaluación presencial.

En Venezuela no hay regulación especial para la Educación a Distancia, a pesar de un intento de proyecto de ley gestado por 78 universidades, que aun no se ha presentado.

Un punto de atención que no podemos dejar de observar es que, para comunidades hiperreguladas, como era el caso de la República Argentina, una nación sin regulación específica para la educación a distancia, deja en la boca un entrañable sabor a paraíso.

En Bolivia, tampoco hay regulación específica para la Educación a Distancia, y aún persiste cierta desconfianza en la misma. Por otro lado, y como contraparte, hay una enorme presencia de las organizaciones del tercer sector participando en proyectos de Educación a Distancia vinculados a universidades, principalmente privadas.

El caso de Uruguay es único, por tratarse de un sistema cuasi unitario, donde la Universidad de la República representa al 90% de la matrícula universitaria del país, y donde la Ley General de Educación consagra a la Educación a Distancia como una modalidad. La regulación de Educación a Distancia en Uruguay ha sido fruto del consenso, ya que los programas se desarrollaron bajo un sistema complejo que se basó en la autonomía de sus entes y en la participación democrática de todos los actores involucrados.

Argentina está, en estos momentos, implementando la más reciente modificación a su regulación de la Educación a Distancia. La RM 2641/17 deroga y desregula parte de lo dispuesto por la RM 1717/04, en un renovado modelo regulatorio que habilita a las universidades a evaluar su modalidad a distancia en el mismo momento que se evalúa a toda la universidad, cuando la regulación derogada obligaba a evaluar la modalidad carrera por carrera, la nueva lo hace para la universidad en su conjunto. Ciertamente, está por verse si esto será una ventaja o un problema renovado. Y es que, razonablemente, los marcos regulatorios, al ser llevados al terreno de la implementación efectiva darán como resultado modelos institucionales de Educación a Distancia, contextualizados y situados en los países del MERCOSUR.

Marcos regulatorios y modelos pedagógicos recoge, entonces, una experiencia representativa, mediante los relatos de sus protagonistas; los datos de los entes que regulan el ejercicio de la Educación a Distancia y los resultados de pesquisas individuales y colectivas.



Esperamos que el lector encuentre en sus páginas un genuino aporte para el estudio y el desarrollo de la modalidad en la región. Porque, como afirma insistentemente nuestro lema, estas ideas son de todos y para todos.

Introducción

Nora Dari y Pablo Baumann

El libro que aquí presentamos tiene como antecedente central el proyecto para la conformación de redes de investigación regional denominado “Marcos regulatorios, modelos institucionales y formatos didácticos: dimensiones de la calidad en las prácticas de enseñanza a distancia en países del MERCOSUR”. El mismo aunaba a varias universidades públicas y privadas de la región, a través de investigadores de relevancia en la temática de la educación a distancia y virtual. Partiendo de la base de que la Educación a Distancia y No Presencial, venía (y viene) transformando el panorama de la Educación Superior en todas las regiones y países, en especial a partir de los procesos de virtualización e incorporación de TIC, desde fines de la década de los ’90, desde el proyecto se planteaba indagar acerca de los modelos existentes en las diversas construcciones institucionales y organizacionales, y en los marcos que regulaban las actividades que en ellas se produjeran. Para esto, los objetivos principales del mismo buscaban caracterizar y comprender las prácticas de educación a distancia que tienen lugar en las universidades integrantes de la red y para los países del MERCOSUR, en tres dimensiones:

- a) marcos regulatorios a nivel nacional;
- b) definiciones institucionales de gestión académica;
- c) diseño y desarrollo tecno-pedagógico de las prácticas de enseñanza.

A partir de ello se pretendió identificar los principales desafíos de la gestión de la enseñanza en programas de EAD en la región, así como los criterios que favorezcan el desarrollo de redes de colaboración regional y movilidad académica entre los países del MERCOSUR.

Los niveles de análisis fueron tres: macro, meso y micro, y en cada uno de estos se actuó para:

- Identificar y describir la normativa de carácter nacional que actúa como marco regulatorio de las actividades de educación a distancia



en las Universidades de Argentina, Brasil, Uruguay y Venezuela (nivel macro).

- Identificar y describir, para cada Universidad miembro de la Red, los modelos institucionales, de organización y gestión académica que sustentan las actividades de educación a distancia que la institución lleva adelante (nivel meso).
- Identificar y describir, para cada Universidad miembro de la Red, los modelos, y/o formatos didácticos que se desarrollan en la modalidad de educación a distancia (nivel micro).

Por otra parte, se trabajó en pos de establecer un análisis comparativo entre los marcos regulatorios nacionales, los modelos de organización y gestión académica y los modelos y/o formatos didácticos que sostienen el desarrollo de las actividades de educación a distancia de cada una de las universidades y países integrantes de la Red, para comprender las limitaciones y posibilidades que le plantean los mismos a las instituciones, según su modo de gestión o financiamiento.

Las asimetrías en el desarrollo de la Educación a Distancia (EaD) entre los países del MERCOSUR son importantes, por ello es conveniente realizar una breve historización de los recorridos que se han llevado a cabo en los diferentes países que participaron del proyecto.

Brasil es, sin duda, el país del MERCOSUR con mayor desarrollo en Educación a Distancia en Entornos Virtuales. Si bien con una amplia y densa tradición en generaciones anteriores en EaD, al igual que en otros países de la región, la mayor parte de las instituciones de educación superior de Brasil comienzan a experimentar e incorporar TIC en la década de 1990. Vianney^[1] relata que hacia 1994 comienza la expansión de Internet en el ambiente universitario y dos años después surge la primera legislación específica para la educación a distancia. Las instituciones que lideraron el desarrollo de la Universidad Virtual en Brasil actuaron como pioneras en la búsqueda de tecnología y metodología para la educación a distancia con el uso intensivo de NTIC en el período de 1994 a 1997, cuando complementaron la preparación de equipos y el desarrollo de tecnología digital para lanzar los primeros cursos on-line del país. Estas fueron tanto Instituciones públicas (Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal

de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Paulo), como Instituciones Privadas (Universidade Anhembi Morumbi, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Centro Universitario Carioca).

Hacia 2003, existían más de 24 instituciones acreditadas para Educación a Distancia de grado y posgrado, 4 instituciones con autorización oficial para impartir cursos específicos, de EAD, más varias en fase de acreditación, 4 instituciones autorizadas por gobiernos estatales para impartir cursos en modalidad “híbrida” de EaD y semi-presencial.

En la actualidad, la oferta de carreras de grado y posgrado, así como de grado, de perfeccionamiento, pre-grado, y los cursos de capacitación han, literalmente, explotado en Brasil. No se disponen de trabajos y relevamientos actualizados, no obstante, una visita por el sitio Web de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia (ABED), permite aproximarse a la enorme y diversa oferta académica, así como a la gran cantidad de instituciones acreditadas para la EaD.

Una característica a tener en cuenta es la capacidad que ha demostrado el sistema universitario de Brasil para integrar redes de educación a distancia. Es el caso de UniRede, “la universidad pública de Brasil”, una importante red que agrupa a 80 instituciones de educación superior pública y que tiene por objetivo democratizar el acceso a la educación de calidad por medio de la oferta de cursos a distancia. Esta experiencia viene de la mano y el impulso del estado federal que promueve la integración de experiencias. En ese sentido resulta por más interesante la experiencia del Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB), el cual no promueve la creación de una nueva institución de educación superior, sino la articulación de las instituciones públicas ya existentes, con el objetivo de lograr una mayor calidad de la educación para los municipios, que no tienen programas de capacitación o cursos, o que no son suficientes para satisfacer todos los ciudadanos. Según Ignacio Aranciaga (2013) “el objetivo del sistema de la UAB es desarrollar la modalidad de la educación a distancia, con el fin de interiorizar y expandir la oferta de cursos y programas de educación superior en el país, y ampliar el acceso a la educación superior pública, de tomar estos cursos en las diferentes



regiones del país.” Los objetivos también incluyen la oferta de cursos de educación superior a los directivos de formación, gestores y trabajadores de la educación básica en los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, y apoyar la investigación en nuevos métodos de la educación soportada por TIC. Sin duda alguna ambas experiencias constituyen un valioso antecedente, por sus objetivos convergentes, integradores e inclusivos, a considerar en la búsqueda de modelos de buenas prácticas y un referente insoslayable en el futuro diseño del modelo de Escuela Virtual del MERCOSUR.

También dotada de una trayectoria en Educación Superior a Distancia, aunque no tan extensa y profusa como la de Brasil, y diferenciada de otros países en la ausencia de modelos de universidad abierta, la EAD en Argentina ha tenido sus particularidades. La difusión de Internet a mediados de los '90 planteó el desafío de la reconversión tecnológica a muchas instituciones de EAD a la vez que planteó la posibilidad de incorporar la EAD a muchas otras.

Para Martín Becerra (2005), el panorama de la Educación Superior Virtual en la Argentina presenta hacia 2002 un aspecto de “mosaico heterogéneo” en las propuestas, en los alcances, en la calidad y la cantidad de los programas de educación virtual. Del estudio realizado por María Teresa Lugo (2004), se desprende que “la ausencia de una planificación estratégica dentro del ámbito de la Educación Superior genera un panorama muy desigual y desparejo”.

Entrada ya la primera década del siglo, unas pocas experiencias habían podido avanzar en el uso integrado de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Pionera en Argentina y en Latinoamérica ha sido el Programa Universidad Virtual de Quilmes (UVQ), de la Universidad Nacional de Quilmes, nacido en 1998, que ya en marzo de 1999 lanzó su primera carrera de grado en línea, a la que pronto sumaría otras siete, más tres de posgrado. A partir de la transferencia realizada por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la UVQ contó desde su inicio con un modelo pedagógico, tecnológico, institucional y organizativo que le permitió consolidarse y crecer de manera sostenida, no sin sobresaltos y necesarias adaptaciones y reformulaciones en todos ellos. Su matrícula supera hoy los 7500 estudiantes enteramente virtuales. Además de docencia, la UVQ ha promovido y desarrollado

proyectos y actividades de I+D, convirtiéndose en un referente de buenas prácticas a nivel nacional e internacional.

A comienzos de 2002, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, a partir de una sociedad con la empresa local El Príncipe, la cual le proveyó de la Plataforma y el soporte tecnológico, lanza su Programa UNTREF–Virtual. Cuenta en la actualidad con cerca de dos mil alumnos, distribuidos en varias licenciaturas, titulaciones de posgrado y maestrías.

La Universidad de Buenos Aires (UBA), para ese entonces lanza su programa UBAnet, dedicado a la realización de cursos de extensión a distancia (proyecto que ha tenido un rotundo fracaso), a la vez que reconvierte UBAXXI. En paralelo comienzan a desarrollarse experiencias en la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Cuyo y la conformación de algunos consorcios y convenios interuniversitarios de alcance bastante limitado. Es importante mencionar también el rol de la Universidad Nacional de Luján como un actor fundamental en la práctica, investigación y el desarrollo para la EAD.

Al igual que en Brasil, pero en una escala cuantitativamente menor, el panorama de la EaD hoy en Argentina es de mucha movilidad. Los pioneros buscan mantener la vanguardia y ser referentes en innovación, los que venían de anteriores generaciones de EaD han buscado, con relativo éxito, reconvertirse y muchas instituciones de educación superior se están lanzando, por vez primera a buscar transferencia de las instituciones que han logrado innovar e insertarse en el universo de los EVA. No obstante, en muchas instituciones, sobre todo las más grandes y tradicionales, persisten los obstáculos que señaláramos anteriormente.

En los últimos años, Uruguay ha realizado un notable esfuerzo en la promoción del acceso a Internet, fundamentalmente a través de su sistema educativo. En el plano de la educación superior se destacan las experiencias de la Universidad de la República y de la Universidad ORT. En Paraguay, los desarrollos son incipientes pero comienzan a visibilizarse en varias de sus universidades e instituciones.

Además, los cambios e incorporaciones vinculados con la EaD pueden ser observados en torno a los organismos e instituciones,



nacionales e internacionales, que nuclean a universidades, organismos gubernamentales y ONGs en redes, consorcios o asociaciones, dedicadas tanto a la investigación como a la elaboración de definiciones y estándares de calidad para la EAD, y la elaboración de normativas y reglamentos que regulen la actividad, así como la creciente proliferación de eventos académicos internacionales, que contribuyen a sistematizar y tornar explícito un cuerpo de conocimiento que es novedoso, dinámico y cambiante. Ejemplo de estas redes son: el Consorcio Red de la Educación a Distancia (CREAD) bajo la coordinación de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) con sede en Québec, Canadá; la Red de Innovación en Educación Superior a Distancia (RIESAD), red de universidades públicas creada en el marco del programa INITUIN de la UNESCO; la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), se ha creado y desarrollado en el marco del programa Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) de la Unión Europea. Agrupa a 250 universidades iberoamericanas que ofrecen, o quieren ofrecer, programas de educación a distancia. También es necesario considerar al Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); que desde hace años viene promoviendo debates y proyectos en la región, el Internacional Council for Open and Distance Education (ICDE); que agrupa a numerosas instituciones en el mundo, y a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), entre otras.

Durante dos años se trabajó en Red, presencial y virtualmente, en el desarrollo del proyecto. Como corolario de estas acciones se produjeron dos seminarios internacionales en la Universidad Nacional de Quilmes en 2016. En estos encuentros se trabajó de diversos modos, una primera parte de intercambio interno entre los investigadores del proyecto que dieran cuenta de la situación tanto en clave modelos pedagógicos o institucionales como en la presentación de los marcos regulatorios donde estos modelos se ejecutaban; una segunda acción pública de presentación de estos trabajos a la comunidad y un tercer momento de articulación con instituciones y organizaciones del tercer sector (ONG, Sindicatos, Organizaciones Internacionales) que también estuvieran trabajando en la temática o interesadas en implementar modelos pedagógicos basados en TIC.

En esta presentación se comunican los resultados de las investigaciones realizadas desde Uruguay con la presencia de la Dra. Virginia Rodés y Alén Pérez Casas, de la Universidad de la República (UdelaR); desde Brasil, con Carlos Fernando Araujo, Ismar Frango, Cristian Cechinel y Marcos Ota (Universidad Federal de Santa Catarina y Universidade Cruzeiro do Sul); desde Paraguay, con los artículos de Carla Decoud; Yosly Hernández e Ivory Mogollón escriben desde la Universidad Central de Venezuela; y los argentinos Susana López, Walter Campi, Débora Schneider y Pablo Baumann lo hacen desde la Universidad Nacional de Quilmes.

Recorriendo los diferentes modelos y marcos normativos se abre el juego a nuevas investigaciones y relatos frente a un objeto de investigación desafiante y en constante crecimiento.

Referencias bibliográficas

ARANGIAGA, I. (2013). Bases y perspectivas para la creación de una Universidad Abierta del Mercosur, 6º Seminario de la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), Mendoza , octubre de 2013. Recuperado a partir de: http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t230.pdf

BECERRA, M., FLORES J. (2005). Cambio y Continuidad: Servicio Público y Educación Superior en Entornos Virtuales. “La Educación Superior en Entornos Virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes”. 2da. Edición corregida y aumentada. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

LUGO, M. (2004). Situación presente y perspectivas de desarrollo de los programas de educación superior virtual en Argentina. IESALC/UNESCO, Buenos Aires.

Nota

[1] Vianney “La educ” en Rama, Claudio y José Pardo (eds.) 2010: La educación Superior a Distancia. Miradas diversas desde Iberoamérica.

Primera parte

Marcos regulatorios

Capítulo I

La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017

Walter Marcelo Campi y Prudencia Gutiérrez Esteban

Antes de abordar el corpus legislativo del sistema de educación superior de Argentina y particularmente de su subsistema de educación a distancia consideramos de utilidad realizar una caracterización general del mismo. El sistema de educación superior de Argentina es de carácter binario y está integrado, desde principios del siglo XX, por dos tipos de instituciones: las universidades y los institutos superiores no universitarios, denominados terciarios. Esta primera diferenciación es de importancia. Por un lado, porque los estudios realizados en institutos terciarios no conducen a la obtención de un grado y, por otro lado, porque representan actualmente más del 94% de las instituciones de educación superior.

En la actualidad, existen 53 universidades públicas nacionales; 49 universidades privadas; 7 institutos universitarios estatales; 14 institutos universitarios privados; 6 universidades públicas provinciales; 1 universidad extranjera; 1 universidad internacional (CONEAU, 2016a) y 2213 institutos no universitarios. De los 2213 institutos no universitarios, 1023 son de gestión pública, dependientes en su casi totalidad de las jurisdicciones provinciales y 1190 son de gestión privada, también supervisados por jurisdicciones principalmente provinciales (CADIES, 2016).

Relevamos 63 Universidades e Instituciones de Educación Superior durante el año 2016, de las cuales 36 corresponden a instituciones de gestión pública y 27 de gestión privada. El total de carreras de grado y posgrado, entre las universidades relevadas y en funcionamiento,



es de 490. Del total de las carreras ofrecidas en la modalidad a distancia, 382 (78%) corresponden al nivel de grado y pregrado, mientras que 108 (22%) pertenecen al nivel de posgrado. (CONEAU, 2016a y 2016b)

Evolución de las normativas

Las universidades argentinas tienen legislación específica desde el año 1885, en que se sancionó la denominada Ley Avellaneda, que ordenaba el modo en que las preexistentes Universidades de Córdoba y de Buenos Aires deberían crear sus estatutos (Ley 1597/1885). Posteriormente se fueron dictando diversas leyes universitarias, algunas de ellas contradictorias entre sí, revelándose como necesaria una legislación para el conjunto de la educación superior. Recién después del II Congreso Pedagógico Nacional (AAVV, 1988) que en 1993 se dictó la Ley Federal de Educación 24195/93, primera en la historia argentina para el conjunto del sistema educativo, que como veremos párrafos abajo incorporó un capítulo de siete Artículos sobre la educación superior y otro de dos Artículos sobre la que denomina educación cuaternaria, nombre con el que identifica los estudios de posgrado.

En 1994 se introduce una reforma en la Constitución Nacional, en la que se incorpora un inciso en el Artículo sobre las atribuciones del Congreso Nacional (inciso 19 del Artículo 75) en el que se le atribuye desde entonces la autoridad para “Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales” (Constitución de la Nación Argentina, 1994).

Si bien la educación a distancia no es un fenómeno nuevo, lo que ha variado, y mucho, es su vertiente metodológica, especialmente por su asociación con los medios tecnológicos que desde la década de los '90 SXX pueden ser utilizados, ampliando las posibilidades de la

interacción, con el acceso a cantidades crecientes de datos, poco discriminados en general. Fundamentalmente, las tecnologías de la información y la comunicación, junto a las propuestas de uso educativo de las mismas, potencialmente permiten que se puedan desarrollar ofertas educativas en nuevos escenarios, con parámetros de calidad que garanticen óptimos resultados. Y como veremos los marcos regulatorios intentan estar a la altura de estas posibilidades.

Según Santángelo (2003) el antecedente de regulación de la educación a distancia más importante lo encontramos en el informe de la Comisión de Educación a Distancia, convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias en mayo de 1995. Dicha comisión estuvo integrada por diferentes especialistas en dicha modalidad de enseñanza, pero con una perspectiva multidisciplinar amplia, que incluía miradas desde la pedagogía, las tecnologías de la información y la comunicación, la psicología y los aspectos legales. El objetivo propuesto fue analizar las condiciones legales y académicas que el Ministerio debía considerar para la autorización de carreras a distancia ofrecidas por las universidades, en el marco de su autonomía y de las restricciones existentes en la Ley de Educación Superior 24521/95 y sus decretos reglamentarios.

Este informe no tenía la intención de producir normativa, sin embargo se constituyó en el borrador con el cuál se elaboró la Resolución Ministerial 1716/98 para regular la presentación y aprobación de estudios ofrecidos en modalidad no presencial. Si bien existen en Argentina carreras a distancia antes de la sanción de la resolución, Santángelo (2003) señala 10 en total, ocho privadas y dos públicas, ninguna de las preexistentes contemplaba la posibilidad de utilizar un entorno tecnológico basado en la Internet, ni efectivamente lo hacían. Esta posibilidad es habilitada por la RM1716/98 y es la Universidad Nacional de Quilmes la primera institución de educación superior en proponer carreras a distancia utilizando la Internet, convirtiéndose así en la primera universidad virtual de Argentina.

A partir del año 2002, en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (Watson, 2007) se iniciaron consultas a expertos nacionales e iberoamericanos, en seminarios en los que aportaron las experiencias de diferentes países y universidades. El objetivo, esta vez



sí, fue el desarrollo de una nueva normativa, considerando que la vigente adolecía de un exceso de simplificación de los criterios existentes y un desbalance entre los mismos, superados por el avance de nuevas concepciones pedagógicas y tecnológicas.

La Resolución Ministerial 1717/04, tenía una estructura que integraba un cuerpo general y un anexo con los componentes principales y sus requisitos mínimos, a considerar para la aprobación de programas elaborados por las universidades.

La Ley Federal de Educación 24195/93, hoy derogada, pero un antecedente a tener en cuenta, prevé en su Artículo 24 la organización y autorización de Universidades alternativas, experimentales, de postgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria y afirma que estos se regirán por una ley específica, que nunca se promulgó.

En el Artículo 53 señala que el Poder Ejecutivo Nacional, a través de un Ministerio específico que, como veremos suele cambiar de nombre pero que ha sido en las últimas décadas Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; Ministerio de Educación, Ministerio de Educación y Justicia; Ministerio de Cultura y Educación; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y, actualmente, Ministerio de Educación y Deportes, deberá administrar los servicios educativos propios y los de apoyo y asistencia técnica al sistema entre ellos, los de planeamiento y control; evaluación de calidad; estadística, investigación, información y documentación; educación a distancia, informática, tecnología, educación satelital, radio y televisión educativas en coordinación con las Provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en ese entonces, Municipalidad.

En el Artículo 33 Inciso b) señala que se promoverá la organización y el funcionamiento del Sistema de Educación Abierta y a Distancia y otros Regímenes Especiales alternativos dirigidos a sectores de la población que no concurren a Establecimientos Presenciales o que requieran Servicios Educativos Complementarios. A tal fin, afirma, se dispondrá, entre otros medios, de espacios televisivos y radiales. Nótese que no prevé el uso de la Internet, pero tengamos en cuenta que en el año 1993 la Internet era en Argentina una quimera a la que accedían

sólo tres universidades: la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad de Buenos Aires; y la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Trejo Delarbre, 1999)

Dos años después se legisló específicamente la enseñanza superior, mediante la ley de Educación Superior 24521/95 (LES) que en su Artículo 41 establece el reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias, señalando que el mismo será otorgado por el Ministerio de Educación y que los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez nacional. En el Artículo 74 autoriza la creación y el funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria tal como prevé el Artículo 24 de la Ley 24195/93, que respondan a modelos diferenciados del diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente dicte el Poder Ejecutivo Nacional. Dichas instituciones, que tendrían por principal finalidad favorecer el desarrollo de la Educación Superior mediante una oferta diversificada, pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los Artículos 48 y 62 de la Ley de Educación Superior y que serían sometidas al régimen de títulos y de evaluación establecidos en ella.

Los principales contenidos de la LES pueden reseñarse de la siguiente manera:

- Establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, por lo que les fija atribuciones en cuanto a dictar y reformar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, administrar sus bienes y recursos, crear carreras de grado y posgrado, otorgar grados académicos y títulos habilitantes, establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción de personal docente y no docente y de los estudiantes, formular y desarrollar planes de estudio, de investigación y de extensión y servicios, etc.
- Fija las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario: Consejo de Universidades; Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); y Consejo Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES)



- Establece la evaluación institucional para la educación superior no universitaria y para la universitaria; en relación con la segunda, crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
- Determina la acreditación de las carreras de posgrado y de las de grado con “títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”. Ambas tareas se le asignan a la CONEAU.
- Fija las normas y las pautas para el reconocimiento de las universidades privadas y los regímenes de funcionamiento de las mismas, tanto provisorias como definitivas.
- Dicta las normas básicas para las universidades nacionales: creación y bases organizativas; órganos de gobierno y su constitución; autoridades y estatutos; sostenimiento y régimen económico-financiero.
- Establece la autarquía económico-financiera de las universidades nacionales, la responsabilidad de su financiamiento por parte del Estado Nacional y otras normas acerca del financiamiento universitario.
- Establece la diferenciación entre universidad e instituto universitario.
- Posibilita, en condiciones excepcionales, el ingreso a la educación superior de personas mayores de 25 años sin el nivel medio aprobado.
- Posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria, ya previstas en la Ley Federal de Educación como ser universidades de posgrado, a distancia, pedagógicas, etc., que respondan a modelos diferenciados de organización institucional y de metodología pedagógica.

Cómo adelantamos, la Ley Federal de Educación fue derogada por la Ley de Educación Nacional 26206/06, pero para no volver a legislar sobre materia ya regulada, establece que la Educación Superior en la República Argentina comprende a Universidades e Institutos Universitarios estatales o privados autorizados, en concordancia con

la denominación reglada por la Ley 24521/95 que establece que las instituciones que responden a la denominación de “Universidad” deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines mientras que las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria se denominan “Institutos Universitarios”.

También la Ley 26206/06 establece que dentro de la denominación de Educación Superior están comprendidos los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de gestión estatal o privada.

De acuerdo con esta reglamentación se entienden por “Educación a distancia” a distintas denominaciones de acuerdo con el modelo pedagógico, el tipo de tecnología utilizada, la existencia o no de instancias presenciales, las formas de organización institucional, los enfoques teóricos sustentados, los modelos de interactividad y los que se involucran en la enseñanza, en el aprendizaje y en la formación, quedando así comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas en la ley.

El Decreto 1276/96 del Poder Ejecutivo Nacional regula en su Artículo 5 la validez nacional de los estudios y títulos docentes expedidos por Instituciones Universitarias, señalando que estos se ajusten a lo establecido en el Artículo 43 de la Ley 24521/95. Dicho artículo establece que las profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud y la seguridad, deben cumplir dos requisitos, además de la carga horaria correspondiente:

- Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.
- Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.



El Decreto Nacional 81/98 reglamenta la Ley Nacional de Educación Superior y, partiendo de la falta de antecedentes nacionales hasta ese año en lo referente a Educación a Distancia, faculta al Ministerio de Cultura y Educación para dictar las normas necesarias de acuerdo con la realidad de los casos concretos que se fueran presentando, siendo éste el órgano encargado de la aplicación de las disposiciones del Artículo 74 de la Ley 24521/95. En los supuestos de creación, reconocimiento o autorización de Instituciones Universitarias que adopten como modalidad exclusiva o complementaria la conocida como “educación a distancia” o se organicen según otras modalidades especiales que pudieran requerir por ello un tratamiento que contemple sus particulares características, deberán ajustar su funcionamiento a las pautas e instructivos específicos que dicte el Ministerio De Cultura y Educación en los aspectos en que la organización y funcionamiento se aparte del régimen general previsto para las instituciones universitarias, siéndole aplicables en lo demás las normas generales del sistema universitario.

El Artículo 3 del decreto 81/98 pretende asegurar que se trate efectivamente de ofertas de carácter universitario, innovadoras y que no resulte aplicable en su totalidad la normativa general; que tales instituciones tengan como principal finalidad la de favorecer el desarrollo de la educación universitaria mediante modelos diferenciados; que la factibilidad, la calidad y excelencia de la oferta queden debidamente aseguradas; que la organización, funcionamiento y propuesta académica se ajuste en todo lo posible a la Ley 24521/95 y que cualquiera sea la modalidad adoptada, las instituciones queden sometidas al régimen de títulos y de evaluación institucional previstos.

Las Resoluciones Ministeriales 1423/98 –derogada muy rápidamente– y 1716/98, contemplan específicamente el tratamiento de las titulaciones en la modalidad a distancia.

La Resolución Ministerial 1716/98 establece en su Artículo 3 que en ningún caso el reconocimiento oficial y la validez nacional otorgados hasta el presente o que se otorguen en el futuro a un título y/o certificado final de una carrera o programa que prevea su desarrollo mediante la modalidad presencial, implicará el reconocimiento y validez del mismo título y/o certificado si la carrera o programa se cursara

mediante la modalidad a distancia. Esto implica, en la práctica que, si cambia la modalidad de dictado de una carrera autorizada, ésta pierde su autorización en el acto o dicho de otro modo, que la autorización para titular en una modalidad no implica la autorización para hacerlo en cualquier modalidad. De hecho, el Artículo 4 señala que cuando una institución educativa proyecte implementar la modalidad de educación a distancia en carreras y programas cuyos títulos y/o certificados cuenten previamente con reconocimiento oficial para ser cursadas mediante la modalidad presencial, deberá solicitar expresamente un reconocimiento específico acompañándolo con una renovada fundamentación de la propuesta, con especial referencia al perfil del alumnado y de los graduados y graduadas potenciales, así como los estudios realizados sobre la factibilidad del proyecto y la experiencia de la institución en propuestas similares; el diseño de la organización, administración y procedimientos de evaluación permanente del sistema de educación a distancia, con especial referencia a la inserción de la carrera o programa en la estructura de la institución; la infraestructura y el equipamiento disponibles; los perfiles, funciones y antecedentes que se requerirán al personal a cargo de la administración, de la evaluación del sistema y de la estructura de apoyo y las vinculaciones institucionales nacionales y extranjeras; el diseño del subsistema de producción y evaluación de materiales, con el detalle de estos, los medios de distribución y su frecuencia o, en su caso, los medios de acceso del alumnado a ellos, la nómina del personal a cargo de su elaboración, sus funciones y antecedentes y el esquema organizativo de su trabajo; el detalle de los centros académicos de apoyo local, con su ubicación geográfica y equipamiento; convenios o cartas de intención con instituciones locales que les faciliten bienes o servicios propios; tutorías previstas, con los antecedentes de quienes las desempeñen, así como pautas para su capacitación y seguimiento; el régimen de estudios, con el detalle de las obligaciones académicas, de las prácticas, residencias y pasantías previstas y de las normas de evaluación del aprendizaje individual.

Ya habíamos señalado que, a partir del año 2002, en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (Watson, 2007) se iniciaron rondas de consultas a expertos nacionales e iberoamericanos, en seminarios



en los que aportaron las experiencias de diferentes países y universidades para el desarrollo de una nueva normativa, considerando que la vigente simplificaba en exceso los criterios existentes.

El debate incluía una definición de la Educación a Distancia, sus fundamentos y un conjunto de estándares básicos a considerar en los componentes presentados, vinculados con diversos tipos de emprendimientos y propuestas. La Secretaría de Políticas Universitarias elaboró el “Documento de lineamientos para la Evaluación y Acreditación de programas y proyectos de Educación Superior a Distancia, organizados en universidades de gestión estatal y privada. Reconocimiento oficial y validez nacional” (Santángelo, 2003). Estos lineamientos no eran prescriptivos, pero es útil reseñar el contenido de los mismos.

A la Educación a Distancia se la definió como una modalidad de enseñanza que propone formas específicas de mediación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a modelos pedagógicos específicos. Dicha mediatización se realiza utilizando materiales de estudio, tecnologías de comunicación y estrategias de interacción; incorporando los más idóneos y potentes, considerando las restricciones de los soportes.

En el proceso de diseño y desarrollo de propuestas debería tenerse en cuenta las posibilidades de la institución que ofrece el programa, la capacitación de sus recursos humanos y una efectiva disponibilidad por parte de los destinatarios.

Los componentes enunciados fueron los siguientes (Watson, 2007):

- a) El Modelo Educativo de referencia, como definición y explicitación que se encuentra en la base del diseño del Programa de Educación a Distancia y que lo fundamenta, que debería enunciar la adscripción teórica del mismo. Desde el modelo se podría dar respuesta a propuestas didácticas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Para el mantenimiento de la coherencia en esta concepción de la enseñanza, estima necesaria una capacitación pedagógica permanente.
- b) La Interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí, que permitan un diálogo didáctico mediado. Esa mediación será diseñada y desarrollada por un equipo docente con una distribución de las funciones o tareas. El estándar básico de

este componente se definiría como la descripción de formas enriquecidas de interacción entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí, usando la potencialidad de las tecnologías de comunicación, fundamentalmente en el espacio virtual.

- c) Los Materiales para la enseñanza: tienen una gran importancia en la modalidad a distancia ya que constituyen el instrumento central de mediación entre los docentes, el programa y los estudiantes. La intención educativa de los materiales es, además de brindar los contenidos, lograr el incremento del interés de los estudiantes por la temática del curso. El estándar básico es la existencia obligatoria e indispensable de materiales.
- d) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: para Santángelo (2003) el eje educativo se desplazó desde el aprendizaje autónomo hacia el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Tanto las actividades de los profesores con los estudiantes y las de éstos entre sí, estarán garantizadas y enriquecidas por el uso intensivo de las Nuevas Tecnologías.
- e) Los formatos de Evaluación: constituyen un núcleo central en los sistemas educativos institucionalizados. La evaluación también es uno de los soportes básicos de la Educación a Distancia y no sólo una instancia para la acreditación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe generar información acerca de la calidad de los procesos educativos desarrollados, de sus componentes, herramientas y resultados. En la práctica la evaluación es el punto más álgido de la discusión.
- f) Las Sedes: los programas de educación a distancia pueden requerir de sedes distantes para la realización de diferentes tipos de actividades. Éstas deben incluir un lugar que permita la realización de los exámenes de acreditación de las asignaturas que, aunque no se afirma directamente, está claro que será presencial.

En 2002, se puso en marcha la definición de una nueva legislación para reemplazar a la que se encontraba vigente; la Resolución Ministerial 1716/98. En el marco de la autoridad de aplicación radicada en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia



y Tecnología, se desarrollaron diferentes líneas de trabajo destinadas a la actualización de los criterios de evaluación de estudios bajo la modalidad de Educación a Distancia (Watson, 2007). Se iniciaron consultas a expertos nacionales e iberoamericanos, mediante seminarios que aportaran las experiencias de diferentes países y universidades.

La Organización de Estados Iberoamericanos facilitó su asistencia técnica y entre el 6 y 9 de mayo de 2003, se organizó la “Reunión de Consulta Técnica y Seminario Iberoamericano sobre nuevas tecnologías, modelos educativos y factores de calidad en la educación a distancia universitaria” (Universia, 2003). Se convocó un grupo de expertos para la reunión y para que posteriormente participaran de un Seminario destinado a referentes de Educación a Distancia de todas las universidades del país.

En el inicio de la Consulta Técnica, se buscó consensuar los temas de mayor interés sobre la educación a distancia universitaria en los estudios de grado y posgrado.

El Seminario Iberoamericano, consistió en la realización de dos paneles y la participación de todos los asistentes locales. Los especialistas representaban a siguientes países e instituciones:

- Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, Alejandro Tiana Ferrer.
- Universidad Oberta de Catalunya, España, Isabel Solá.
- Universidad de las Islas Baleares, España, Jesús Salinas Ibáñez.
- Universidad Pompeu Fabra, España, Francesc Pedró i García.
- Gobierno de México, Jorge Antonio Millán Arellano.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, José Guadalupe Escamilla de los Santos.
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México, Patricia Ávila.
- Gobierno de Brasil, Carmen Neva.
- Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, Lea da Cruz Fagundez.

El Objetivo principal fue producir un documento sobre políticas y estrategias en los proyectos universitarios de grado y posgrado, asociados a modelos educativos y factores de calidad, como un estudio

tendiente a la definición de parámetros y estándares de calidad relacionados con un conjunto de componentes, tales como las nuevas tecnologías de la información y redes de comunicación, las estrategias de interacción entre profesores y estudiantes, el diseño y formatos de los materiales, los modelos y formatos de evaluación, las características de las sedes tutoriales distantes, las referencias legislativas, y otros tópicos de interés.

La segunda iniciativa consistió en un Seminario Iberoamericano sobre Evaluación de la Calidad y la Acreditación de la Educación a Distancia en la Enseñanza Superior.

Estuvo organizado por ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de España), la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de Argentina) y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). El Taller se realizó del 8 al 11 de marzo de 2004 en Buenos Aires (Facundo, Mena, & Rama, 2008), tomando como referencia los aportes específicos de algunos expertos convocados para el Seminario:

- Rosario Domingo, España, UNED.
- Carmen Alba Pastor, España, Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Becerra, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes.
- Uriel Cukierman, Argentina, UTN.
- Lourdes Galeana, México, Universidad de Colima.

De esta ronda de consultas surge el borrador de la Resolución 1717/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que establece las normas y pautas para el reconocimiento nacional de las certificaciones obtenidas mediante estudios realizados en la modalidad de educación a distancia.

La estructura de la Resolución 1717/04 consta de un cuerpo principal y de un anexo y, como cuerpo normativo, se constituye como una total integración e interacción entre ambas partes.

En sentido estricto, el cuerpo principal reglamenta condiciones y requisitos para la presentación de carreras, en tanto que el anexo detalla algunos aspectos sustanciales, especialmente los que se proponen como componentes principales en tanto requisitos mínimos e



ineludibles para obtener la aprobación de programas formativos elaborados por las universidades.

En la primera parte de la resolución aborda conceptualmente la definición de la Educación a Distancia, afirmando que esta contiene:

- a) Formas específicas de mediación de la relación educativa;
- b) Un proceso de enseñanza y aprendizaje, en base ha determinado modelo pedagógico;
- c) La mediatización que utiliza una variedad de recursos;
- d) Un uso de tecnologías de la información y redes de comunicación;
- e) La producción de materiales de estudio;
- f) Y un énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción.

La organización de la norma se analiza ubicada bajo la órbita de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el área de Educación a Distancia y se presenta como la Interacción entre los conceptos de la Resolución misma y el Anexo que la acompaña.

Los tres grandes sectores de la norma son el encuadre Institucional en que se ubica, el encuadre legal que la contiene y el marco operativo que propone.

- **Encuadre institucional:** busca garantizar niveles académicos de calidad y para ello reclama que la presentación de una carrera para su consideración tenga la estructura de un proyecto académico. La calidad estará también velada en tanto su presentación se vincule a normas y pautas actualizadas, mismas que buscan garantizar un desarrollo ordenado de la modalidad, acordes con la Ley Federal de Educación 24195/93 (derogada) y con la ley de Educación Superior 24521/95. La Resolución 1717/04 indica a las instituciones de educación superior a tener en cuenta el proceso de expansión de los estudios a distancia como fenómeno mundial vinculado a la internacionalización de los estudios superiores. En ese marco general, enuncia que las enseñanzas a distancia contienen en el SXXI formas específicas de mediación de la relación educativa con referencia a determinado modelo pedagógico. También incluye precisiones acerca de propuestas que se denominan educación semi-presencial, las que deberán entenderse como aquellas que posean altos porcentajes de tiempo con formatos educativos propios de la

enseñanza presencial habitual y el resto del tiempo destinado a actividades educativas gestionadas a distancia.

- **Enquadre Legal:** la estructura legal que da soporte a la norma tiene sus orígenes en la derogada Ley Federal de Educación 24195/93, específicamente en su Artículo 24 que expresa que “La organización y autorización de Universidades alternativas, experimentales, de postgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, se regirán por una ley específica”. Este artículo es retomado en la Ley de Educación Superior 24521/95, particularmente en el Artículo 74 que enuncia: “La presente Ley autoriza la creación y el funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el Artículo 24 de la ley 24195/93 que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente dicte el Poder Ejecutivo nacional.” Esto había sido dispuesto, como vimos, por el Decreto 81/89 y en la Resolución Ministerial 1716/98, que finalmente dieron paso a la Resolución Ministerial 1717/04 de 2004.
- **Marco Operativo:** entrando en los aspectos operativos, éstos están integrados por una Propuesta, que comprende un Programa o Carrera que deben tener una fundamentación adecuada y cumplir las condiciones generales de los programas o carreras, indicadas por el Artículo 5; a saber, poseer la estructura de un proyecto académico, incluir un sistema de evaluación interno, enunciar la existencia de propuestas de mejora continua, atender a la satisfacción de los usuarios, propiciar la capacitación de los docentes y técnicos, cuidar la calidad de los materiales, acentuar la inclusión de nuevas tecnologías, planificar la gestión, procurar la elevación de la calidad de los estudios, obtener el reconocimiento oficial por un lapso máximo de seis años y específicamente, considerar que las carreras de grado del Artículo 43 de la Ley 24521/95 y las carreras de posgrado, sean evaluadas posteriormente por la CONEAU, en los aspectos disciplinares.



Para cumplir con estos requisitos debe entregarse a los evaluadores una presentación institucional de la Universidad y del Sistema de Educación a Distancia, incorporando la declaración de su misión y políticas; el área de influencia socio-económica, geográfica, tecnológica y científica y la descripción y detalle de los organigramas institucionales.

También estima la utilidad de los estudios realizados sobre factibilidad, demanda de determinada formación y el perfil de los alumnos y graduados potenciales.

La Resolución 1717/04 en su cuerpo principal establece diversos requerimientos:

- La existencia de un Modelo educativo tomado como referencia, dando cuenta de las bases epistemológicas y pedagógicas;
- Las características tecnológicas de los soportes puestos a disposición del programa para dar cauce a las diversas formas de interactividad;
- La producción y evaluación de materiales de diferentes formatos, diseño, soportes y funciones; y los derechos sobre los materiales y la bibliografía;
- El propio desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la estimación cuantitativa de los tiempos que se estimen aceptables para la realización de las diversas actividades. Y la carga horaria;
- La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sus condiciones de seguridad y confiabilidad, particularmente en los exámenes de aprobación de las asignaturas;
- Consideraciones sobre los Centros de apoyo distantes de la institución central, su ubicación geográfica y los convenios con instituciones locales de perfil educativo.

Luego, en el Anexo de la norma, define al detalle cuáles son los componentes principales, estableciendo para cada uno de ellos una serie de requisitos mínimos.

Asimismo, los requisitos mínimos de cada componente son:

- El Modelo educativo de referencia: el requisito mínimo para este componente consiste en la descripción de un Modelo Educativo que se encuentra en la base del diseño del programa o carrera bajo la modalidad de Educación a Distancia y que lo fundamenta. Por tanto, deberán enunciarse los conceptos considerados principales de dicho

modelo, así como de ser posible, la adscripción epistemológica y teórica del mismo. Este componente está considerado de importancia central, ya que desde el mismo es que deben definirse –de manera coherente– las características y funcionalidades de los siguientes, evitando fragmentaciones en la estructura formativa general.

- Perfil y desempeño de los docentes: el requisito mínimo de este componente específico que los docentes deben contar, además de la adecuada formación académica disciplinar, con competencias relacionadas con una formación específica en Educación a Distancia, tanto en los aspectos metodológicos, como en los tecnológicos. Dicha formación deberá tener un tramo básico e instancias de capacitación permanente.
- Interacción de docentes y estudiantes y estudiantes entre sí: el requisito mínimo de este componente debe constar como la descripción de una variedad de formas de interacción entre docentes y estudiantes y de los estudiantes entre sí, en los distintos entornos y momentos de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello deben usarse la potencialidad de las tecnologías de comunicación, compensando sus debilidades y seleccionando las herramientas más apropiadas, no sólo con relación a los aspectos disciplinares, sino en la promoción de actitudes y valores relacionados con el perfil deseable del egresado.
- Materiales para el aprendizaje: el requisito mínimo consiste en la existencia obligatoria de materiales, siendo éstos indispensables en las modalidades no presenciales. Se deberán incluir en la presentación pautas en las que se considere el tratamiento de los textos, su diseño y los diferentes soportes, especialmente los digitales, con la incorporación de aspectos multimedia e hipertextuales.
- Tecnologías de información y comunicación: el requisito mínimo de comunicaciones se garantiza por el uso del correo electrónico, listas de distribución, foros y páginas web específicas. Se deben definir condiciones técnicas y pedagógicas de uso de dichas tecnologías, tanto sincrónicas y cómo asincrónicas y es necesario partir de la premisa de que un sistema de educación a distancia debe contar con la mejor tecnología de comunicaciones posible o diseñar una propuesta para llegar a alcanzarla progresivamente.



- Formatos de evaluación: el requisito mínimo de la evaluación debe cubrir, por una parte, las instancias institucionales de verificación de los aprendizajes realizados por los estudiantes con fines de aprobación de las asignaturas y, por otra parte, aquella que proporcione información sobre el programa o carrera no presencial, con sus referencias institucionales en la forma de autoevaluación y evaluación externa.
- Centros de apoyo distantes de la institución central: el requisito mínimo de este componente consiste en considerar la existencia de las características académicas en los centros de apoyo, cuando estos estén previstos en el modelo. Estos se establecerán mediante acuerdos con instituciones educativas y deben ser autorizados por la Secretaría de Políticas Universitarias, para las diferentes actividades presenciales o mediadas tecnológicamente, de las carreras o programas bajo la modalidad de Educación a Distancia.

La ley de Educación Nacional 26206/06 deroga a la Ley Federal de Educación 24195/93 y define en su Título VIII a la educación a distancia como una opción pedagógica, desde entonces disponible para todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, definiéndola como aquella en la que la relación entre docentes y estudiantes se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

La Resolución 160 (RM-160-11-ME, 2011), aprueba los estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado y en el capítulo de Educación a Distancia sostiene que las carreras nuevas o en funcionamiento con modalidad a distancia considerarán los siguientes criterios y estándares, que no se diferencian sustancialmente de la RM 1717/04, como son:

- a) El Sistema institucional de educación a distancia, afirma que se debe facilitar a los evaluadores al menos un usuario y clave de acceso a la plataforma, tanto para las carreras en funcionamiento como para las nuevas, aunque estas pueden suplirlo mediante

una descripción detallada que permita evaluar las características de la plataforma tecnológica a utilizar, pero la misma deberá estar activa al momento de solicitar el reconocimiento oficial del título, tramitación para la cual, se deberá facilitar entonces, un usuario y claves de acceso. Se presentará a los evaluadores un documento con la fundamentación del modelo educativo de educación a distancia por el que se ha optado y a partir del cual se pueda comprender la descripción que se realiza de cada uno de los restantes componentes que describen el sistema institucional respectivo incluyendo la consideración del acceso integral a la plataforma que se utilice. La ley de Educación Nacional 26206/06 deroga a la Ley Federal de Educación 24195/93 y define en su Título VIII a la educación a distancia como una opción pedagógica, desde entonces disponible para todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, definiéndola como aquella en la que la relación entre docentes y estudiantes se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Se detallará en la presentación a los evaluadores la reglamentación propia del sistema de educación a distancia, como así también del uso de la plataforma, la infraestructura y el personal de administración y servicio que será afectado a la propuesta; se describirán las funciones de cada tipología de docente que intervenga en el sistema institucional de educación a distancia, tales como autores, tutores, responsables de la interactividad, docentes invitados, etc.; se explicará la metodología propuesta para el seguimiento y evaluación del sistema de educación a distancia previsto para el desarrollo de la carrera; se justificará la suficiencia de los recursos y personal docente y de administración y servicio, que siendo compartidos con otras propuestas, permitan cumplir con los objetivos de la carrera que se presenta a evaluación.

- b) Sobre los Procesos de enseñar y aprender, se enunciarán detalladamente las características pedagógicas en tanto formatos,



diseños, interactividad, etc. de los diferentes materiales y los medios de acceso provistos a los estudiantes. Se explicará las formas previstas para que los estudiantes se vinculen con la bibliografía y los medios de acceso para ello. Cuando el reglamento de la carrera así lo haya previsto, se describirán las formas de concretar las evaluaciones finales garantizando un vínculo temporalmente sincrónico en la relación docente-estudiante para la resolución de la misma ya sea porque se exija la presencia del estudiante en la institución universitaria o porque se utilicen medios tecnológicos que garanticen la comunicación a la vista, cómo en el caso de las teleconferencias. Se explicará a los evaluadores detalladamente cómo se garantiza que las instancias de evaluación parciales y finales sean tomadas exclusivamente por los docentes de la institución universitaria que integran el cuerpo docente de la carrera, preferentemente por aquellos que estén a cargo de la asignatura dictada. En caso que la carrera incluya asignaturas que impliquen prácticas profesionalizantes, éstas deberán desarrollarse integralmente bajo instancias en las que la situación de práctica comprometa la presencia directa y efectiva del estudiante en ella. Se justificará y explicará en detalle, en dicho caso, los modos en que se garantiza el desarrollo presencial de instancias de aprendizaje que impliquen prácticas, residencias, tutorías y pasantías y la supervisión docente institucional al respecto. En los casos que la carrera incluya asignaturas semipresenciales, se describirán los modos en que la institución universitaria llevará a cabo la semipresencialidad explicando las formas de desarrollo de la asignatura desde su componente presencial y los modos de desarrollo desde su componente no presencial.

- c) Las Unidades de apoyo distante, en caso de que las haya, se encuentran fuera del ámbito físico de la institución universitaria y pueden ser de tres tipos. Las unidades de apoyo tecnológico que brindan, exclusivamente, soporte tecnológico a disposición de los estudiantes. Las unidades de apoyo académico son en las que se lleven a cabo alguno de las actividades académicas de la carrera, tales como clases presenciales, tutorías de

acompañamiento a cargo de docentes universitarios, sedes de prácticas o similares. En caso de haberse previsto las mismas, se las enunciará y se explicará detalladamente la actividad académica que en ellas se realizará con expresa indicación de la cobertura de docentes y la vinculación administrativa y académica con la institución universitaria. Las unidades de apoyo mixto son aquellas unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, se realizan actividades académicas y se brinda soporte tecnológico a los estudiantes

- d) Materiales presentados, para las carreras en funcionamiento se presentará, como mínimo, el material que utilizarán los estudiantes en el primer año. Para las carreras nuevas, se demostrará que se poseen las capacidades tecnológicas y de recursos humanos suficientes para confeccionar el material a utilizar por los estudiantes, el que deberá estar totalmente desarrollado al menos para el primer semestre, al momento de solicitar el reconocimiento oficial al título.

La Disposición de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria 01/12 comunica, al igual que sus derogadas precedentes disposiciones 01/10 y 24/10 DNGU, los criterios para el tratamiento de solicitudes de validez nacional y el otorgamiento del reconocimiento oficial de títulos correspondientes a la creación, modificación o revalidación de carreras gestionadas en la modalidad a distancia. En su texto reproduce y referencia permanentemente a la RM 1717/04 y, aunque es un instrumento valioso para ordenar las presentaciones de nuevas carreras y revalidaciones de carreras preexistentes, en sentido estricto no agrega nada al cuerpo legislativo anterior, siendo su única novedad la ya introducida en la derogada con esta disposición, la Disposición 01/10 DNGU, con respecto a la obligatoriedad de presentar los planes de estudios a través de una herramienta informatizada específica, el Sistema Informático de Planes de Estudio (SIPes).

La educación a distancia virtualizada en Argentina se desarrolló desde entonces de un modo significativo como vimos párrafos arriba al describir el sistema de educación superior de Argentina y particularmente su subsistema de educación a distancia, al punto que la



gran mayoría de las universidades, han implementado cursos y carreras a distancia y estas se perfeccionan día a día elaborando diseños curriculares de avanzada, aplicando las últimas tecnologías en un espacio de interacción entre estudiantes y docentes que realmente ha modificado positivamente las formas de aprendizaje en los cursos y carreras con esta modalidad de enseñanza (Marquina, 2016).

Las Universidades continúan incrementando la producción de conocimiento y la investigación sobre el tema de la educación virtual, mejorando sus programas de apoyo institucional y tecnológico; la gestión estratégica; el diseño curricular de los planes de estudio; las metodologías de enseñanza y aprendizaje; el desarrollo profesional de su personal docente, investigador y de administración y servicio y el apoyo que necesitan los estudiantes. El sistema de educación superior asumió el compromiso de lograr el aseguramiento de la calidad en la educación a distancia en las universidades pertenecientes al Sistema Universitario Nacional a nivel de Cursos, Diplomaturas, Tecnicaturas, Maestrías, Doctorados, Especializaciones y Carreras (Lamarra & Coppola, 2016).

En el año 2015, por medio de la Disposición 01/15 DNGU acerca a la comunidad universitaria el Docus 4 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, titulado “Educación a Distancia”. Este nombre pintoresco es el último de una serie de cuatro escritos llamados así, que aunque acompañan actos resolutivos no implican regulaciones que deben aplicarse. Creemos oportuno recordar cuáles son las acciones reservadas a la Dirección Nacional de Gestión universitaria.

La DNGU tiene por misión coordinar los procesos de creación, modificación y supresión de Universidades Privadas o de Unidades académicas menores, así como los trámites de autorización de planes de estudios en vinculación con la CONEAU. Le corresponde entender en la regulación, seguimiento y fiscalización de los procesos de creación, modificación y supresión de Universidades Privadas o de Unidades Académicas menores y en los trámites de actualización de planes de estudio en vinculación con la CONEAU, prestar asistencia técnica en sus áreas de incumbencia a las instituciones que lo requieran, elaborar propuestas de cargas horarias mínimas, contenidos curriculares básicos y criterios de intensidad de la práctica profesional

en las carreras que corresponda, es decir, las del artículo 43 de la LES, proponer criterios para la validez nacional de títulos y grados académicos y entender en su aplicación y desempeñar las funciones inherentes a la Secretaría Técnica del Consejo De Universidades.

En síntesis, su misión es actuar como nexo entre la CONEAU y la SPU, por un lado y funcionar como secretaría del Consejo de Universidades, órgano consultivo presidido por el Ministro de Cultura y Deportes e integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación, tal como estipula la Ley de Educación Superior 24521/95 en su Artículo 72.

El DOCUS 4 llega a las universidades por medio de un acto resolutivo cargado de significados históricos que, no obstante, no concuerdan con su contenido, por un lado, ni con las funciones específicas de la DNGU, por el otro. Se trata de un documento que invita al debate a la comunidad universitaria y afirmamos que este tipo de contenido no coincide con lo que la comunidad académica en general y la que se dedica a la educación a distancia en particular espera con razonables expectativas generadas de un acto resolutivo que comparte numeración con dos anteriores de la misma entidad, nos referimos a la Disposición 01/10 DNGU que regulaba la presentación de carreras a distancia para su acreditación y que fue derogada por la Disposición 01/12 DNGU para cumplir con la misma función resolutive. Por lo que al llegar la Disposición 01/15 DNGU y al tratarse de un documento que, en vez de regular, proponía debatir temas que, en el seno de la comunidad universitaria en general, se consideran resueltos y, al llegar en un momento en que la comunidad universitaria a través de sus órganos legítimamente constituidos tales como la RUEDA, el CIN, el CRUP y el CU venía tratando estos temas, el DOCUS 4 no prosperó.

Es oportuno mencionar su contenido, en tanto da cuenta de la mirada de un grupo de gestores que intervienen en la acreditación de las carreras universitarias a distancia, por lo que le dedicamos unos párrafos en extenso en nuestro análisis.



En principio, afirmamos que llega tarde en tanto invita a debatir un nuevo marco normativo, cosa que como decimos párrafos arriba ya estaba sucediendo entonces. Entre sus aciertos, el DOCUS 4 (2015) señala los vínculos existentes entre la democratización, la inclusión, la calidad y la demanda de educación superior a distancia, definiendo a ésta en un sentido amplio y de un modo abierto, no excluyente, al afirmar que



“(…) la denominación ‘distancia’ es hoy un vocablo que no responde estrictamente a las propuestas que empiezan a caracterizar a la modalidad. Sabemos también que, en torno a su denominación, hay implícita una toma de posición que va más allá de las cuestiones conceptuales. Pero no es ese el debate que queremos proponer hoy. Por ello, ‘educación mediada por tecnologías’, ‘educación virtual’ y las múltiples formas posibles de designar a la modalidad, las presentamos con su tradicional nombre de ‘educación a distancia’” (p.2).

Con la intención de “reavivar el debate político” describe luego el que consideran el estado de situación de la educación a distancia en las universidades argentinas (DOCUS 4 2015, p.2-4):

1. Heterogeneidad de organización y de estructuras, en un amplio espectro que va de un sistema centralizado otras propuestas caracterizadas por ser descentralizadas, producto tal vez de un crecimiento asistemático de la modalidad dentro del sistema educativo.
2. Énfasis en una política normativa por sobre una política académica para la modalidad. Señalan los once años desde la resolución 1717/04 ME y los tres años de la anterior Disposición 01/12 de la propia DNGU, indicando tardíamente como señalamos párrafos arriba, que tal vez debería pensarse en una nueva normativa que esta vez amplíe el horizonte de la modalidad.
3. Esta ampliación del horizonte es necesaria si se compara la cantidad de carreras presenciales con la cantidad de carreras a distancia en cada nivel de educación superior

La DNGU sugiere que esta distribución desapareja puede deberse en parte a aspectos académicos, a limitaciones de la normativa, a limitaciones

económicas, a dificultades financieras, a fallas organizacionales y desperdicia una excelente oportunidad para realizar una autocrítica.

De acuerdo a los datos que ofrece la propia Dirección Nacional de Gestión Universitaria, las propuestas de carreras con modalidad a distancia son, comparativamente muchas menos que las de modalidad presencial. Si bien resulta lógico para la DNGU que la educación a distancia tenga un desarrollo menor, lógica que no compartimos, llama la atención el bajo peso porcentual que tienen los títulos de la modalidad en el universo de los títulos con reconocimiento oficial. Por otro lado, también llama la atención que esto sea señalado por una organización que tiene entre sus funciones la de actuar como nexo entre la CONEAU y la SPU entre otras cosas, en la gestión precisamente de estos trámites.

El crecimiento de la modalidad resulta muy pausado. La DNGU se pregunta acerca de cuáles son los factores que determinan en cada institución, la viabilidad o no de una nueva propuesta de carrera con modalidad a distancia considerando que en la decisión de su desarrollo intervienen aspectos académicos, normativos, económico-financieros, organizacionales, etc. Creemos necesario que dicho análisis se haga al interior de las instituciones. Por ello, consideramos de importancia nuestro estudio de caso.

4. Creciente indiferenciación entre presencialidad y virtualidad por la inclusión de tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de enseñanza. Esto se traduce en interpretar más adecuadamente la modalidad como bimodal o bien en términos más generales como tecnología educativa, en tanto una creciente virtualización y presencia de formatos crecientemente mixtos (DOCUS 4 2015, p.5)
5. Insiste el Docus 4 con una, según nosotros ya superada desconfianza hacia la modalidad por parte de algunos grupos académicos; remitimos a la fundamentación teórica de esta tesis para sostener que esa desconfianza ya no es tal, pero vuelve a acertar al señalar que es imprescindible continuar experimentando para fundamentar las decisiones. Para profundizar esta experimentación propone seis desafíos teóricos, siete desafíos prácticos y cinco interrogantes. (DOCUS 4 2015, p.5)



A) Desafíos teóricos (DOCUS 4 2015, p.6-11)

1. Discutir la tendencia a promover un único “modelo pedagógico” en la modalidad, en tanto este sostiene las prácticas de enseñanza y de evaluación, tal vez no sea tan buena idea estandarizarlas en un único formato.
2. Concebir al saber práctico como un tipo de conocimiento diferente al teórico y que no se circunscribe a la aplicación de éste; y comprender que esto no es reductible a la aplicación de una teoría.
3. Debatar la conveniencia de la disociación de los “roles docentes clásicos” en la modalidad: el contenidista, el tutor, el evaluador, etc. en definitiva, es importante responder a la pregunta “¿quién enseña?” y hacerlo con honestidad, porque si la respuesta es todos, tal vez también sea cierto que nadie. Ante esta previsión recomiendan revalorizar la idea de cátedra en el sentido más amplio de equipo de trabajo.
4. Dilucidar el problema de la “doble rutinización”, como esa rutina que se repite por un lado, clase a clase y por el otro lado, año a año, ante el riesgo de que esta rutina didáctica no desafíe efectivamente al estudiante.
5. Legitimar el uso de soportes didácticamente adecuados, aunque también tecnológicamente adecuados, por ejemplo, para determinado campo disciplinar. En este sentido es que proponen, también, repensar el desafío teórico enunciado en primer lugar: tal vez un único modelo no sea la mejor respuesta a campos disciplinares divergentes, propios de las universidades, aunque no de los institutos universitarios.
6. Promover un sistema de evaluación de los aprendizajes altamente confiable y epistemológicamente pertinente.

B. Desafíos prácticos (DOCUS 4 2015, p. 11-15)

1. Inscribir un sistema institucional de educación a distancia (SIED) en cada institución, no subordinado a cuestiones coyunturales, por un lado, pero sin perder de vista el desafío teórico enunciado en primer lugar.

2. Limitar el número de estudiantes en cada aula, tal como señala la experiencia.
3. Resolver la ausencia de “institucionalidad universitaria” de los estudiantes.

Una vez más, debemos destacar y señalar lo atípico de nuestro caso de estudio, una de las pocas universidades que no hace diferencias institucionales de ningún tipo entre los estudiantes de sus dos modalidades, quienes tienen los mismos derechos, incluso políticos, tales como elegir y ser elegidos para formar parte de los órganos de co-gobierno de la universidad.

4. Superar la posible tendencia a hacer primar en los materiales la estética atractiva por sobre la calidad del contenido, para lo que es vital evaluarlos periódicamente.
5. Garantizar la presencialidad en las unidades curriculares que requieran de prácticas y la presencia efectiva de los docentes de la institución universitaria en el seguimiento y evaluación de las mismas.
6. Asegurar la innovación y el cambio en la modalidad del factor más allá de condicionantes económico.
7. Capacitar a los docentes permanentemente.

C. Interrogantes (DOCUS 4 2015, p.15)

El Docus 4 finaliza con cinco interrogantes que dicen mucho de sus redactores pero que apenas interpelan adecuadamente a la comunidad universitaria, toda vez que la modalidad y hace décadas que investiga sobre estas problemáticas:

1. ¿Es conveniente que carreras que requieren una alta proporción de conocimientos prácticos se ofrezcan a distancia?
2. ¿Es necesario contar con unidades de apoyo?
3. ¿Cómo evitar la proliferación de “subinstituciones”?
4. ¿Cómo formular estándares específicos de la modalidad para carreras que requieren acreditación?
5. ¿Cómo demostrar que la calidad de la educación no depende de la modalidad?



El Docus 4 (2015) cierra por ahora una vacilante tradición normativa, signada por una notoria desconfianza en la modalidad de la educación a distancia. Lo hace además, sin ser en sí misma una norma, pero camuflada como tal al llegar a las universidades acompañando como anexo a la Disposición 1/15 DNGU. La comunidad universitaria se sintió interpelada de una manera impropia por la DNGU de una gestión que estaba próxima a finalizar e ignoró a un escrito de un organismo que antes eligió ignorar el avance de la comunidad que trabaja desde hace un lustro en una nueva regulación, cuyo grado de avance es alto. Sobre esta potencial nueva normativa hablaremos a continuación

El presente de las regulaciones de educación a distancia

La Resolución 2641-E/2017 regula actualmente y desde mediados del año 2017 La educación superior a distancia. La nueva resolución hace hincapié en el Sistema Institucional que debe tener la Universidad que incorpore o posea modalidad de Educación a Distancia, unificando el sistema y, más importante aún, su evaluación, para las carreras de pregrado, grado y posgrado mediante criterios a seguir en las presentaciones para el reconocimiento oficial de carreras dictadas bajo dicha modalidad.

Una mirada superficial de la norma da la equivocada impresión de que nada cambia, pero el cambio es importante en al menos dos sentidos. El primero es que se tiene un marco regulatorio común para todo el sistema de educación superior, incluyendo cómo vimos a carreras de pregrado, grado y posgrado, entre estas también a las carreras de grado incluidas en el artículo 43 de la LES, siempre que se tengan en cuenta sus particularidades. El segundo y tal vez el más importante sentido del cambio es que en este proyecto son las universidades y no las carreras las que deben validar y revalidar cada seis años su Sistema Institucional de Educación a Distancia. De este modo una universidad que ya validó su modalidad a distancia no deberá volver a hacerlo si presenta una nueva carrera en la modalidad, tal como sucede actualmente. El proyecto entiende por “Educación a Distancia” la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se

encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo.

Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis y las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el 30% y el 50% del total, deberán someter a evaluación, antes, su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), entendiendo a éste como el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.

El proyecto en el que se debe presentar el SIED incluye la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia. Se subsume su validación al proceso de evaluación externa previsto en el Artículo 44 de la Ley de Educación Superior 24521/95 y continúa delegando en la Secretaría de Políticas Universitarias emitir la resolución de su competencia en el otorgamiento de validez nacional de titulaciones.

Los sistemas de educación a distancia ya validados serán evaluados cada seis años a los efectos de su mejoramiento, en el marco de las evaluaciones institucionales previstas en el mismo Artículo 6 de la LES. Las instituciones universitarias que al momento de su creación según las previsiones realizadas en los Artículos 48 y 49 de la LES o autorizadas según las previsiones de los Artículos 62 y 65 de la LES, incorporen la educación a distancia a la enseñanza de pregrado, grado o posgrado, deberán hacer explícito en el proyecto institucional (Art. 49 y 63 LES) su Sistema Institucional de Educación a Distancia, el que será evaluado por la CONEAU en los términos de la normativa mencionada, de acuerdo a los requisitos que se detallan en el Anexo I de la Resolución 2641-E/2017.

Las instituciones universitarias que ya hayan incorporado la Educación a Distancia a la enseñanza de pregrado, grado o posgrado someterán su SIED a la evaluación externa prevista en el Artículo 44 de la LES y en los casos en que la evaluación externa muestre déficit en el



Sistema Institucional de Educación a Distancia, la Secretaría de Políticas Universitarias podrá realizar un seguimiento de las mejoras. Al mismo tiempo, las instituciones universitarias ya creadas, autorizadas o reconocidas que deseen incorporar la Educación a Distancia a la enseñanza de pregrado, grado o posgrado, deberán presentar su proyecto de SIED ante la Secretaría de Políticas Universitarias, previo análisis de la propuesta por parte de la CONEAU, y el estado de presentación del SIED de las instituciones universitarias será público y estará disponible en la página web del Ministerio de Educación y Deportes.

Las solicitudes de reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de un título correspondiente a una carrera dictada a distancia, incluirán los mismos componentes requeridos para las carreras presenciales con el agregado de un apartado en el que se especifique para las prácticas profesionalizantes cuando la carrera las incluyera, un detalle pormenorizado de las formas de concreción.

Las presentaciones ante la CONEAU correspondientes a una carrera de posgrado, o de grado incluida en la nómina del Artículo 43 de la LES, dictadas a distancia se evaluarán con los mismos estándares requeridos por la titulación involucrada, aplicándolos según las características propias de la opción pedagógica y teniendo en cuenta el SIED definido por la institución universitaria.

Las instituciones podrán contar con unidades de apoyo a los efectos exclusivos de realizar actividades académicas o de soporte tecnológico para las carreras dictadas a distancia, las cuales serán evaluadas juntamente con el SIED mediante evaluación externa, debiendo ser informados su apertura y cierre. En todos los casos se evaluará que las referidas unidades de apoyo se ciñan específicamente a brindar soporte para educación a distancia y en ningún caso pueda impartirse educación presencial, para otras carreras que no sean a distancia.

Otra novedad de interés es que las carreras dictadas a distancia, cuando tuvieren versiones dictadas en forma presencial, deberán tener el mismo plan de estudios, denominación del título y alcances que éstas y en los diplomas a emitir no se hará mención de la opción pedagógica de que se trata. La institución contará con un marco normativo que regule la creación, organización, implementación y seguimiento de todos los aspectos que constituyen el Sistema Institucional

de Educación a Distancia. Este SIED describirá los dispositivos que permitan el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

El Proyecto de SIED debe incluir su fundamentación, las intencionalidades educativas, las potencialidades, las dificultades y los obstáculos que se prevén; las estructuras de gestión; el trabajo multidisciplinar que aborda los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos; las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los docentes; las propuestas de uso pedagógico de las tecnologías; el diseño de las actividades de enseñanza; las formas previstas para que los estudiantes se vinculen con la bibliografía y los medios de acceso para ello; la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de escritura y oralidad; los procedimientos que garanticen las condiciones de confiabilidad y validez en los encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes.

En los casos que corresponda deberá prever la organización de instancias o actividades presenciales y en su caso, las provisiones realizadas para garantizar la presencialidad de los estudiantes en las prácticas profesionales durante la formación, siendo de carácter obligatoria cuando se trate de a una carrera de grado incorporada al régimen del Artículo 43 de la Ley 24521/95 y así lo dispongan los criterios y estándares de acreditación correspondientes. Las Unidades de Apoyo nuevamente serán de tres tipos: Unidades de Apoyo Tecnológico; Unidades de Apoyo Académicas y Unidades de Apoyo Mixtas. En el SIED se mostrará para las Unidades de Apoyo un listado en el que se detalle para cada una de ellas, de qué tipo de Unidad de Apoyo se trata; su razón social con indicación de domicilio, teléfono y correo electrónico de contacto y los convenios firmados con cada una de ellas.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (1988). Congreso Pedagógico: Informe Final de la Asamblea Nacional. Embalse, Córdoba: EUDEBA.
- CADIES, C. A. DE I. DE E. S. (2016). Educación Superior en Argentina. En C. J. Santa María (Ed.), 28o Reunión de colegios universitarios. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.



- CNA. LEY-24521-95-CNA (1995). Recuperado a partir de:
http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- CONEAU, C. N. DE E. Y A. U. (2016a). CONEAU Carreras Acreditadas - GRADO. Recuperado a partir de: <http://www.coneau.gov.ar/buscadores/grado/>
- CONEAU, C. N. DE E. Y A. U. (2016b). Posgrados acreditados de la República Argentina : edición 2016. (L. Romero, Ed.). Buenos Aires: CONEAU. Recuperado a partir de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/CatalogoPosgrados2016.pdf>
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1994). Recuperado a partir de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- D-81-98-PEN (1998). Recuperado a partir de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/48776/norma.htm>
- D-1276-96-PEN (1996). Recuperado a partir de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/40303/norma.htm>
- Di-01-12-DNGU (2012). Recuperado a partir de:
http://www.dprofesional.com.ar/mini/dngu_documentos/RECONOCIMIENTO_DE_TITULOS/DISPOSICION%20DNGU%2001-12.pdf
- Di-01-15-DNGU (2015). Recuperado a partir de:
http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/dngu/DOCUS_4_-_Educacion_a_distancia.pdf
- FACUNDO, Á., MENA, M., & RAMA, C. (2008). El marco regulatorio de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Bogotá: UNAD.
- LAMARRA, N. F., & COPPOLA, N. (2016). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3e).
- LEY-1597-85-CNA (1885). Recuperado a partir de
<http://www.coneau.edu.ar/archivos/554.pdf>
- LEY-24195-93-CNA (1993). Recuperado a partir de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

- LEY-26206-06-CNA (2006). Recuperado a partir de:
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- MARQUINA, M. (2016). Yo te evalúo, tú me evalúas: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina. EUDEBA.
- RM-160-11-ME (2011).
- RM-1423-98-MCyE (1998). Recuperado a partir de:
<http://www.coneau.gob.ar/archivos/598.pdf>
- RM-1716-98-MCyE (1998). Recuperado a partir de:
<http://www.coneau.gob.ar/archivos/599.pdf>
- RM-1717-04-MECyT (2004). Recuperado a partir de:
http://www.me.gov.ar/spu/documentos/dngu/resolucion_1717_04.pdf
- RM-2641-E/2017-MEyD. (s. f.). Recuperado a partir de:
<https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/165114/20170616>
- SANTÁNVELO, H. (2003). La Educación a Distancia y el Reconocimiento Oficial. En J. C. Puigliese (Ed.), Políticas de estado para la universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Secretaría de Políticas Universitarias.
- TREJO DELARBRE, R. (1999). La Internet en América Latina. Las industrias culturales en la integración latinoamericana (pp.261-306).
- UNIVERSIA. (2003). Las universidades definen el futuro de la educación a distancia. Recuperado a partir de:
<http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2003/05/06/380029/universidades-definen-futuro-educacion-distancia.html>
- WATSON, M. T. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento. Revista de la Red Universitaria de educación a Distancia Nro. 6 (pp. 7-26).

Capítulo II

Modelo institucional de educación universitaria a distancia en Paraguay

Carla Decoud

La Educación a Distancia (EaD) en el Paraguay va adquiriendo distintos grados de desarrollo, existen ofertas formativas semipresenciales y virtuales. Algunas casas de estudio implementan en carreras de grado, otras en carreras de postgrado, y un tercer grupo está dando los primeros pasos. Asimismo conviven en una misma institución las modalidades presencial y a distancia.

Este proceso de transformación conlleva una reorganización institucional en los ámbitos: didácticos, pedagógicos, tecnológicos, económicos, recursos de aprendizaje, sistemas de evaluación tanto del aprendizaje como de programas y procesos.

Se percibe también un importante campo de acción donde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) aplicadas al campo de la educación; en este sentido, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) término acuñado por Jordi Vivancos (2009) representan un desafío del uso instrumental a un nuevo modelo al servicio del aprendizaje y conocimiento.

Diversos autores se refieren a modelos institucionales de EaD, entre los cuáles se pueden citar a Richard Clark (1983, 2001), Robert Kozma (1991, 1994, 2001), Peters (1998) y García Aretio (2004) Rama (2012); entre otros.

Los modelos institucionales de EaD en la Educación Superior fueron evolucionando desde sus inicios a finales de los años 60; que nos remonta a la pionera Open University de Inglaterra. Un desafío importante para las universidades es la integración de la modalidad que lleva a modificaciones en los equipos de trabajo, herramientas de diseño de contenidos, prácticas docentes y estructuras organizacionales.

Al respecto, se citan los siguientes modelos institucionales:



- Desde la perspectiva del Sistema Nacional de Educación (Zapata Ros y García Martínez 2001) diferencian como:
- Enseñanza pública abierta y a distancia como sistemas nacionales centralizados que ofrecen cursos a cargo de profesores especializados y dedicados a tiempo completo.
- Modelo de agrupamiento por el cual distintas instituciones colaboran entre sí ofreciendo cursos de profesores de una y otra a través de tecnología.
- Modelo multimedia integración de tecnología en una estructura común para acceder, crear y ofrecer los cursos en variedad de formatos y modelos.
- Los sistemas universitarios públicos pueden concertarse en:
 - formación abierta y a distancia gestionado desde la gestión de instancias políticas y hasta centralizadas en términos de carreras.
 - cursos ofertados por universidades convencionales con modelos y grados de programas presenciales y a distancia.

Desde la perspectiva de estos autores y analizando la realidad regional e internacional, existen variedad en los modelos actuales conforme a las experiencias y trayectoria; a nivel nacional se destaca que tanto entre las universidades de gestión pública y privada no existe una Universidad Abierta.

García Aretio (2004; 2009) se refiere a los nuevos modelos institucionales:

- Unimodales instituciones que imparten la enseñanza solo en la modalidad a distancia.
- Bimodal: instituciones que desarrollan ambas modalidades presencial y a distancia; los estudiantes pueden cursar en ambas modalidades.
- Semipresencial: los estudiantes cursan de manera presencial en un determinado porcentaje y actividades a distancia.
- Complemento a la presencialidad: se cursa presencialmente pero se tienen servicios a distancia de forma complementaria.
- Estudios presenciales y a distancia: es la opción de implementación de un programa para cursarlo como opción en las distintas modalidades.

- Finalmente integra otro ámbito más: tipos de ambiente de aprendizaje según en quién están centrados; continuos entre aprendizaje en solitario y presencial.

Rama (2012), esquematiza cuatro modelos semipresencial, semivirtual, virtual y automatizado en función del nivel de inclusión de las tecnologías y sustitución del trabajo docente en la intermediación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede concluir que los enfoques se ven diferenciados por el grado de presencialidad y no en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En nuestro país predomina en el nivel universitario los modelos a distancia y semipresencial tanto en las instituciones de gestión pública y privada; las actividades presenciales están orientadas a clases, talleres, exámenes finales conforme a la disciplina, asignatura o módulo y nivel de logro de competencias u objetivos. Los programas formativos son de grado y posgrado.

Trayectoria histórica de la educación superior a distancia en Paraguay

Los primeros pasos de la Educación Superior a Distancia en Paraguay fueron desarrollados en 1994, por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y apoyados por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), con el Proyecto “Educación a Distancia: Profesionalización de maestros no titulados” destinado a docentes en ejercicio que no reunían el perfil de formación pedagógica, ante el diagnóstico realizado en el proceso de la Reforma Educativa. La propuesta tenía como meta la formación de docentes 1er y 2do Ciclo de la Educación Escolar Básica, en su mayoría bachilleres; no se puede dejar de considerar que también sirvió de actualización para los docentes que deseaban mejorar sus prácticas pedagógicas en el marco de los desafíos de la Reforma Educativa.

El modelo de trabajo pedagógico fue el tradicional, a través de módulos formativos, programas de radio y televisión; la implementación fue durante cuatro años hasta el 2002; teniendo en cuenta lo sistematizado por Pedro Caballero (2002).



Este primer proyecto fue el antecedente para el siguiente también liderado por el Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Considerando el éxito del proyecto “Educación a Distancia: Profesionalización de maestros no titulados”, entre el 2003 y el 2007 se continuó con el proyecto “Ñañemoarandúke”—Aprendamos juntos, gestionado en conjunto por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), que se desarrolló en 14 sedes distribuidas en todo el país. El objetivo fue mejorar la calidad educativa de los maestros de Educación Escolar Básica que ejercían en escuelas públicas rurales e indígenas a través de la capacitación docente a distancia. Los materiales producidos para las capacitaciones buscaban revalorizar el papel de los pueblos indígenas desde la perspectiva de la interculturalidad, destacando la importancia de la educación bilingüe, el impulso del conocimiento y el uso de la lengua guaraní (lengua oficial del Paraguay).

En el marco del Programa PRODEPA “Ko’ê Pyahu” para la formación de personas jóvenes y adultas que incluyen educación formal y no formal.

En 2003, se implementa el Proyecto “Aula Mentor”, un sistema de educación no formal de formación abierta y libre a través de internet que nació como una estrategia para la capacitación de funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura, para luego expandirse como oferta educativa, a jóvenes y adultos mayores de 15 años interesados en actualizarse desde el punto de vista personal o profesional. Su finalidad es la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la formación profesional.

El Proyecto “Aula Mentor” también estuvo dirigido a poblaciones en contexto de encierro cuya oferta está enmarcada en herramientas informáticas básicas, ofimática e idioma el inglés. Fueron beneficiadas las Instituciones del “Buen Pastor” (penal de mujeres) y “Centro Educativo Integral de Itauguá” (centro para menores infractores).

En 2006, se implementa el Programa “Educación Media a Distancia con Énfasis en Nuevas Tecnologías” dirigido a jóvenes y adultos mayores de 15 años que por algún motivo no han concluido la Educación Media. El objetivo del programa fue la de mejorar la oferta y

calidad de la Educación Media a Distancia de personas jóvenes y adultas. Se desarrolló en la modalidad semipresencial con el apoyo de la plataforma Moodle. Desde el 2007 al 2013, 106.973 personas terminaron su Educación Media a Distancia para Personas Jóvenes y Adultas en las 144 Sedes Tutoriales habilitadas (“Traspaso del Programa Educativo PRODEPA al MEC”, 2013).

A nivel de instituciones de Educación Superior, la Universidad Autónoma de Asunción es una de las pioneras en la oferta educativa de carreras de grado en la modalidad de Educación a Distancia, con el fin de brindar una estrategia que posibilite el acceso a la educación a personas de distintos puntos geográficos, con el mismo nivel de calidad que en la modalidad presencial. (López Susana, Mariucci, Zulma y Martin, Gonzalo; 2014)

Esta modalidad fue iniciada en el 2003 con la asesoría de la Universidad Particular de Loja (UTPL) de Ecuador, y la implementación del modelo de dicha casa de estudios, junto con el apoyo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, donde se habilitan las carreras de Administración, Contabilidad y Ciencias de la Educación bajo la modalidad de la Educación a Distancia Tradicional (con el uso de libros, el apoyo de guías de estudio y con el acompañamiento de tutores disponibles telefónicamente).

En el 2004, comienza la evolución desde la modalidad de Distancia Tradicional hacia la modalidad blended learning o b-learning, mediante el apoyo de un entorno virtual de aprendizaje desarrollado por la misma universidad. Desde el 2008 se adopta la plataforma Moodle con la transición completa a la modalidad b-learning.

Desde 2009, se llevan a cabo las carreras de Administración, Contabilidad, Derecho e Informática para en el 2010 y 2011 integrar las carreras Ingeniería Comercial, Marketing y Publicidad.

En 2013, el Ministerio de Educación y Cultura lleva adelante el proyecto “Una computadora por Docente” se dotaron de computadores personales, conexión a internet por modem a 33.000 docentes de capital y departamentos del país; asimismo se realizó una capacitación en la modalidad a distancia con el uso de plataforma virtual complementado por procesos de teleformación, emitidos por un canal de aire una vez por semana.



Otras universidades de gestión privada, como Columbia, Americana, Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, Universidad de la Integración de las Américas; entre otras, ofertan carreras de grado y postgrado en la modalidad virtual y semipresencial (se consideraron datos generales extraídos de páginas de las universidades).

Experiencia de la Universidad Nacional de Asunción

En este proceso de incluir la modalidad a distancia es importante destacar el emprendimiento de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) que desarrolla la experiencia en distintas unidades académicas:

Facultad Politécnica

EDUCA, la plataforma Moodle de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción (FP–UNA) surge a partir de la experiencia de una docente de utilizar como recurso para unificar los contenidos de la Central en San Lorenzo con dos las sedes de Villarrica y Coronel Oviedo, de la Asignatura de Ingeniería en Software, de la carrera de Ingeniería Informática entre los años 2005 y 2006.

En este contexto, Educa se convirtió en el portal e-learning de la Facultad Politécnica hasta julio de 2010, que formaba parte de la división del Departamento de Informática; en agosto del mismo año, se crea el Departamento de E-learning de la Facultad Politécnica por resolución.

El Departamento de E-learning, está basado en un modelo pedagógico para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, está integrado y debe pautar toda la dinámica organizativa de la institución; que ayuda a garantizar la transversalidad de las acciones educativas y formativas propias de la institución.

Las líneas de gestión del Departamento son: plataforma, contenidos y personas.

La Facultad Politécnica a través del Departamento de e-learning viene implementado desde el 2011 servicios de TIC aplicadas a la educación en el contexto de las Facultades de Ciencias Médicas, Derecho y Ciencias Sociales, brinda asesoría técnica, pedagógica y soporte.

Asimismo, brindó servicios a otras universidades privadas como:

- Universidad Autónoma de Asunción con quienes se colaboró en la capacitación y asesoría de la Plataforma Moodle.
- Universidad Iberoamericana para la instalación, diseño e implementación de la plataforma Moodle y la capacitación equipo docente de la institución y de los administradores de la plataforma.

Distintas opciones de formación en el eje de capacitación

El Departamento de e-learning en su eje de capacitación, desde sus inicios implementa cursos dirigidos a docentes de la FP–UNA, abiertos a docentes de otras facultades y público en general que desea implementar la modalidad.

Desde 2013, se implementa “El Curso de Experto en Aprendizaje para entornos Virtuales” tiene como propósito la formación docente para el desarrollo de estrategias de aprendizaje mediadas en entornos virtuales, requiere hoy día de la adquisición de capacidades teóricas y prácticas que se integran para la implementación apropiada de las TIC en educación.

Especialización en TIC aplicadas a la Educación Superior

La propuesta de este curso tiene como propósito primordial la de formar futuros docentes que desarrollen actividades educativas encaminadas a la utilización adecuada al nivel educativo superior de herramientas y soportes tecnológico-didácticos y de comunicación, tutorías proactivas, diseño didáctico de los materiales, campus virtual con todas las prestaciones adecuadas y utilización de recursos didácticos no convencionales.

Esta propuesta está implementada por la Dirección de Postgrado conjuntamente con el Departamento de E-learning.

El Evento E-learning congrega a especialistas nacionales e internacionales desde el 2010 abordando sobre las tendencias y realidades del e-learning; a su vez está integrado por tres actividades: Foro E-learning, Jornadas de Prácticas docentes y Moodle Moot; este año se llevará a cabo el VII Foro de E-learning, IV Jornadas de Prácticas Docentes Enriquecidas.



Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FACEN)

Es la primera Facultad de la UNA que implementa carreras de grado en la modalidad semipresencial desde mediados del 2011:

- Licenciatura en Ciencias Matemáticas
- Licenciatura en Educación de Ciencias Básicas y sus Tecnologías
- Licenciatura en Ciencias – Mención Matemática Estadística
- Licenciatura en Tecnología de la Producción

El sistema de admisión está integrado por: una entrevista personal, prueba de habilidades tecnológicas y pruebas de aptitudes para el aprendizaje virtual.

Con respecto a la modalidad, el mismo será semipresencial e implica la combinación de actividades presenciales, tales como reuniones con los tutores y exámenes finales, y no presenciales, que se realizarán utilizando la red.

Centro de Estudios Virtuales de la UNA (CEVUNA)

La UNA es pionera en avanzar hacia una Educación Superior Inclusiva con la implementación de cursos a distancia accesibles para la formación de personas con discapacidad visual, auditiva y física, junto con otras Universidades de Latinoamérica y Europa. El proyecto se encuentra financiado por el programa Alfa III de la Unión Europea, las Universidades Alcalá de Henares de España y Galileo de Guatemala, y entre las entidades colaboradoras se encuentra la Unión Latinoamericana de Ciegos, la Organización Mundial de Personas con Discapacidad, la Asociación Internacional de Seguridad Social y Virtual Educa. Educación Superior Virtual Inclusiva - América Latina, en el 2013.

Aún no se cuenta con una base de datos sistematizada y oficial del Ministerio de Educación y Cultura, sobre Universidades que implementan la modalidad a distancia; actualmente está en avance el Sistema de Información de la Educación Superior (Datos Abiertos) del Viceministerio de Educación Superior; cabe destacar que en el Reglamento de EaD y Semipresencial se otorga un plazo hasta el 31 de diciembre de este año para la presentación de las carreras que se implementan en la modalidad.

Actualmente, existen varias universidades públicas y privadas, que apuestan por esta modalidad, a fin de llegar a mayor cantidad de estudiantes y ofrecerles oportunidades de crecimiento profesional dentro de las limitaciones geográficas, laborales y horarias.

Las universidades que ofertan la modalidad a distancia, virtual y semipresencial cuentan con un Departamento y/o Dirección de EaD encargado de gestionar o coordinar institucionalmente el desarrollo de la modalidad; conformado por un equipo técnico compuesto por: director, tutor, asesor pedagógico, coordinador de curso/programa, soporte tecnológico, administrador de plataforma, secretaria académica.

Referencias bibliográficas

- CLARK, R. E. (Ed.). (2001). Learning from media: Arguments, analysis, and evidence. IAP.
- FUENTES VIRUETTE, I. (2010). Detección de necesidades en la formación de profesores para la educación a distancia: WEB 2.0.
- GARCÍA ARETIO, L. (2004). Blended Learning ¿Enseñanza y aprendizaje integrados? Editorial de BENED.
- RAMA, C., GRANDA, J. D. (2011). El aseguramiento de la calidad de la Educación Virtual ULADECH. Chimbote, Perú.
- ROS, M. Z., & MARTÍNEZ, J. J. G. (2001). Modelos Institucionales de Educación a distancia. Revista de Educación a distancia.
- VIVANCOS, J. (2009). La Competència digital i les TAC. Espiral.

Capítulo III

La reglamentación de la Educación Superior a distancia en Brasil: marcos de una trayectoria

Carlos Fernando de Araujo Jr., Ismar Frango Silveira y Cristian Cechinel. Edición: Pablo Baumann

La Educación a Distancia ha presentado una gran expansión en los últimos años en diversos países y en especial en Brasil. El avance de las tecnologías digitales en la educación permitió el desarrollo de sistemas de aprendizaje online y de oferta de educación en diversos niveles, sin restringirse a los condicionantes de tiempo y espacio. Ese aspecto tiene un gran impacto en la inclusión social y económica de un gran número de ciudadanos y ciudadanas. Se sabe que el nivel de escolaridad asociado a una educación de calidad tiene relación con la productividad de la fuerza de trabajo y con la calidad de vida de la población. La educación a distancia permite que las Instituciones de Enseñanza Superior brasileña (IES) amplíen la oferta de sus cursos en estados y municipios dónde antes no había ninguna. Eso también permite que un contingente importante de la población que tenía restricciones para concurrir presencialmente durante un largo periodo (de dos a cinco años) en un determinado local, pueda realizar sus estudios. Estos beneficios que provienen de esta nueva modalidad, son de gran importancia para un país con las dimensiones territoriales y con la población que existe hoy en Brasil. Difícilmente otro sistema podría incluir con mayor velocidad un mayor número de estudiantes en la enseñanza superior. Así la Educación a Distancia (EaD) despunta como una modalidad que permite rellenar algunas dificultades del sistema de educación superior brasileño.

Las especificidades de la EaD traen grandes transformaciones en las IES que optan por su oferta. Las IES del sistema tradicional de



enseñanza se encuentran con la necesidad de una organización de profesionales diferenciados, (personas que trabajen con los contenidos, tutores, diseñadores de instrucción, docentes responsables por disciplinas, coordinadores de polo entre otros) y de procedimientos bien definidos que operen en la central y en los polos de la EaD. Se trata de una realidad totalmente distinta que en general sigue un ciclo de proyectos piloto y de una institucionalización que lleva años para consolidarse.

En el ámbito de las políticas de Educación y de los sistemas de evaluación, la modalidad a distancia trae nuevos elementos que deben ser considerados en los sistemas de reglamentación, supervisión y evaluación en la educación superior. Un marco regulador es importante para crear y establecer criterios de calidad que puedan ser utilizados para evaluar las ofertas de educación a distancia por parte de las IES criterios estos que pueden traer incluso bastantes controversias para la modalidad.

En este trabajo discutiremos los aspectos relacionados con los marcos regulatorios de la educación superior de esa modalidad en Brasil. Nuestro objetivo es presentar un panorama del modelo regulador brasileño para la educación a distancia, indicando sus avances temporales y destacando cuatro aspectos de análisis dentro de los documentos oficiales: el concepto de educación a distancia; concepto de polo de EaD; concepto de docente e tutor y los requisitos de calidad del sistema. Para realizar el trabajo presentamos en la sección 1 un breve repaso histórico de la educación a distancia en Brasil. En la sección 2 destacamos la evolución de la educación superior en Brasil, en la 3 presentamos una discusión sobre el marco regulador según los ejes de análisis que presentamos anteriormente. Finalizamos este trabajo con nuestras conclusiones dónde presentamos la indicación de los desafíos que deben ser vencidos.

Evolución de la educación a distancia en Brasil

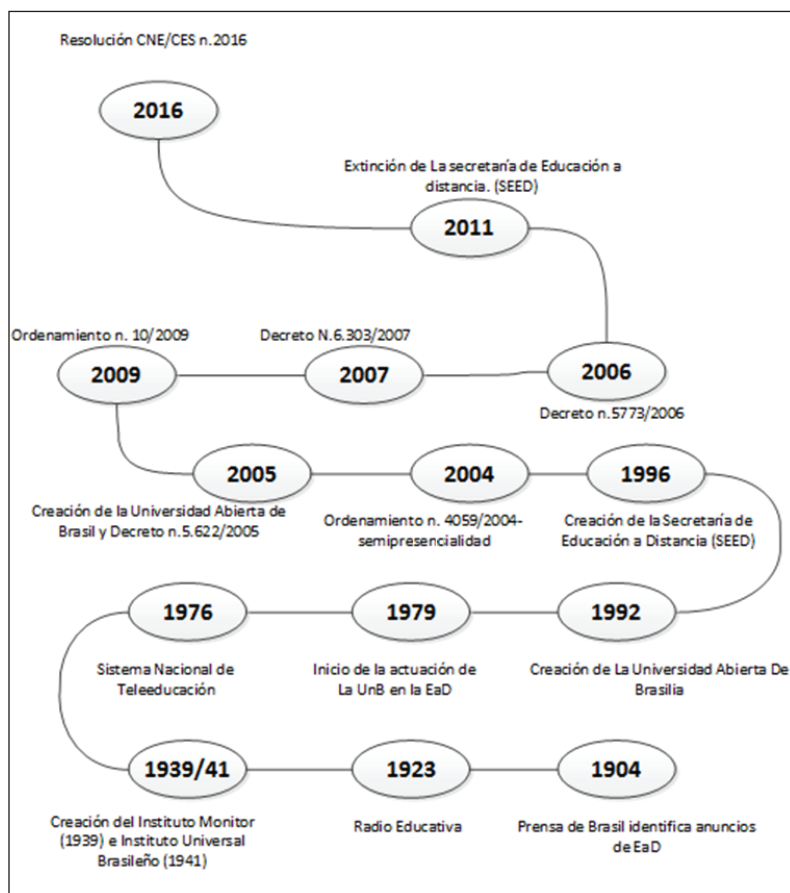
La educación a distancia en Brasil tiene su origen al principio del siglo XX y ha acompañado el desarrollo de los medios de comunicación tales como radio y televisión, los ordenadores en red, y el internet.

Presentamos una síntesis de esta evolución en la figura 1, en la que se destacan algunos aspectos históricos del desarrollo de la EaD y a los principales marcos reguladores que serán discutidos en este trabajo. Para detallar mejor sobre la evolución histórica de la EaD en Brasil ver Alves (2011). En este recorte de la línea del tiempo, damos inicio en 1904, con el Periódico de Brasil (Jornal do Brasil), periódico de la ciudad de Rio de Janeiro, que identifica los primeros anuncios sobre cursos a distancia en sus clasificados, pasando en 1923 por la primera radio educativa con cursos de lengua. Un marco importante en 1939 y en 1941, fue la creación del Instituto Monitor y del Instituto Universal Brasileño ambos con el objetivo de formación técnica vía correspondencia. Estos institutos tuvieron millones de alumnos. De 1976 a 1992, tuvimos la creación del sistema nacional de Tele Educación y de la Universidad abierta de Brasilia. El desdoble generado por la nueva LDB, ley de Directrices y Bases de la educación (Brasil, 1996), hizo surgir en 1996 la Secretaria Especial de Educación a Distancia (SEED) con el objetivo de promover, reglamentar y supervisar la EaD en Brasil. En el periodo de 2004 a 2009, fueron lanzadas las bases de regulación de la educación a distancia en Brasil con las ordenanza MEC N. 4059/2004 (Brasil, 2004), Decreto N.5. 622/205 (Brasil, 2005), Decreto N. 5.733 /2006 (Brasil, 2006) Decreto No. 6.303/2007 (Brasil, 2007) y ordenanza Normativa No. 10/2009 (Brasil, 2009). En 2011, la estructura especial de gobierno y de política de la SEED fue extinguida y sus atribuciones fueron asumidas por una coordinación en la SERES (Secretaría de regulación de la enseñanza superior). Un sistema regulado, pero con algunos huecos relacionados con el concepto de educación a distancia, polos docentes e tutores, llevó al Consejo Nacional de Educación a proponer, un nuevo marco regulador. Este marco Regulador reciente se materializó por medio de la resolución CNE/CES n. 1/2016 (Brasil, 2016a).

Aunque con bases remotas, el desarrollo en la educación a distancia se originó en la enseñanza superior, de forma efectiva, en los años 1990, con los programas de formación de profesores y al inicio de los años 2000 con los primeros cursos en la modalidad a distancia ofrecidos por instituciones privadas de enseñanza superior.



Figura 1. Recorte de la línea del tiempo de la evolución de la educación a distancia en Brasil



La realidad de la elaboración de la EaD por varias IES privadas en los primeros años del 2000 de forma inadecuada llevó a procedimientos reguladores más restrictivos y lentos. En el periodo de 2006/2009 varias IES pasaron por procedimientos de supervisión, con el objetivo de mejorar la calidad de la oferta de los cursos y programas en la modalidad a distancia.

Situación actual de la Enseñanza Superior en Brasil

En los últimos años, el sistema educacional brasileño ha pasado por grandes transformaciones. En el gobierno Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), hubo una expansión de la enseñanza superior privada y paralelamente la creación de mecanismos de regulación y supervisión que condujeron a la evaluación de las instituciones, de cursos y de estudiantes en el gobierno Lula (2003 - 2011) y más recientemente en el gobierno Dilma Russeff (2011 - 2016), tuvimos en el ámbito de las instituciones privadas de enseñanza un movimiento de fusiones y adquisiciones, resultantes de fusiones económicas y de los movimientos de la globalización. En el ámbito del sector público hubo también un movimiento de expansión de la enseñanza superior por medio de las instituciones federales y por medio de la Universidad Abierta de Brasil (UAB).

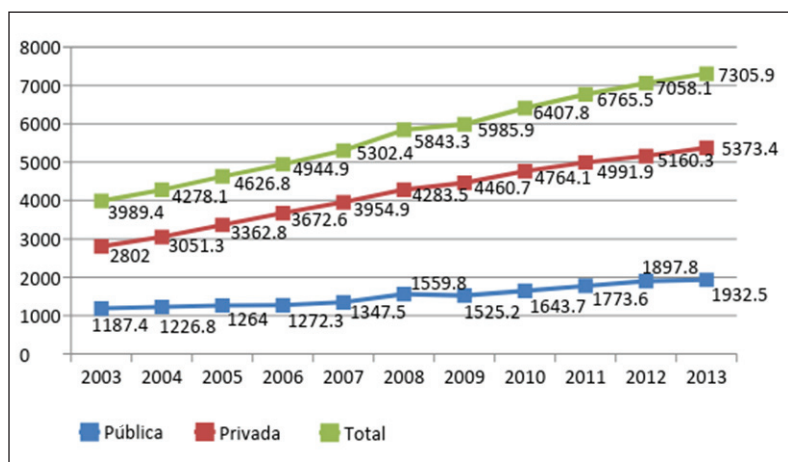
Con algunos pocos cambios, el sistema de enseñanza superior brasileño aún mantiene el patrón, en líneas generales, en la composición de la estructura de las instituciones brasileñas. Tenemos cerca de 70% de instituciones privadas y 30% de enseñanza pública, (municipales, estatales y federales). Las IES privadas representan un 75% de las matriculas en la enseñanza superior y las instituciones públicas representan cerca de 25% de las matriculas según el censo de Educación superior (INEP, 2013).

De los años 2000 a 2010, las IES brasileñas de naturaleza familiar, una buena parte fundada en la década de 70, estaban en un ciclo de transición de gestión donde los fundadores se vieron en la necesidad de organizar la empresa para los años futuros, con el apoyo de las familias y profesionales de mercado o haciendo sociedad con otros grupos e instituciones con el objetivo de encontrar un nuevo socio mayoritario o minoritario lo que permitiría nuevas inversiones y principalmente compartir la gestión. En este periodo el movimiento de globalización de grupos educativos extranjeros vieron la oportunidad de inversión en Brasil para diversificar su actuación y ampliar su capital. En este contexto surgieron las primeras asociaciones de instituciones de enseñanza superior brasileñas: Laureate, De Vry, Apollo.



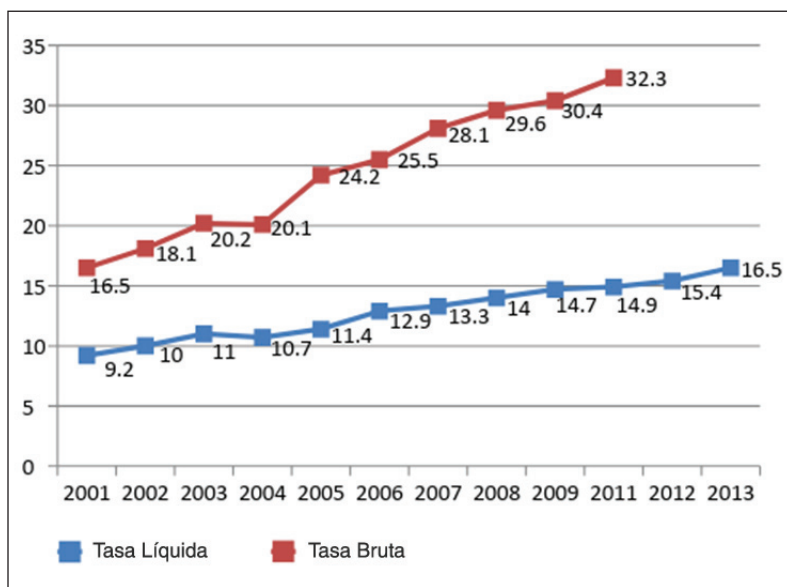
En la figura 2 presentamos la evolución de las matriculas de los cursos superiores, considerando las carreras de grado. Los datos se refieren a los años entre 2003 a 2013 por dependencia administrativa pública o privada, (Censo de Educación Superior, 2013). Se puede notar un crecimiento de las matriculas en las IES públicas y privadas, siendo más acentuado el crecimiento en estas últimas. De acuerdo con los datos del censo de educación superior en 2013, había 7,3 millones de estudiantes en la enseñanza superior brasileña.

Figura 2. Evolución de las matriculas de graduación por dependencia administrativa (pública/privada)



Aunque el número de matriculas sea bastante expresivo, las tasas de escolarización bruta y líquida revelan un sistema con gran desequilibrio, aun comparado con otros países de América latina o de países Europeos. En la figura 3, presentamos las tasas de escolarización bruta y líquida entre los años de 2000 a 2013. Estas tasas vienen en constante crecimiento en el período, tal como muestran los indicadores. En 2013, tenemos una tasa de escolaridad de 33,3% y una tasa de escolaridad líquida de 16,5%. Estos valores pueden ser interpretados de la siguiente forma. Hay una parte significativa de la población de 18 a 24 años que está fuera de la enseñanza universitaria, ya que la tasa de escolaridad es de 16,5%.

Figura 3: Evolución de las tasas de escolaridad líquida y bruta, 2014



El Plan Nacional de Educación (PNE) aprobado en 2014 por la ley 13005, de 25 de junio de ese año, tiene previsto un crecimiento de la tasa bruta para 50% y de la tasa líquida de 33% en 2024, respectivamente. Se trata de una proyección osada, considerando la media histórica de crecimiento (Brasil, 2015).

La Tabla 1 presenta una idea general considerando los países miembros de OCDE de nivel de escolaridad terciaria de la población de 25 a 64 años de edad. La tabla muestra la evolución de ese indicador en el periodo de 2003 a 2013. En el año de 2013 la media de los países de la OCDE fue de 33%. La tabla fue organizada del mayor para el menor valor, considerando como base el año de 2013. Observamos que entre los países con resultados en 2013, Brasil se encuentra en última posición en la tabla con 13,7%, la tabla muestra ocho países con indicadores de escolaridad terciaria menor que 20%: Eslovenia, Portugal, Méjico, Italia, Turquía, Brasil (OECD, 2015).



Tabla 1: Evolución en nivel de educación. Población de 25 a 64 años de edad

Pais	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Canada	40.1	45.9	46.9	48.2	48.8	49.5	50.6	51.3	52.6	53.2
Israel	-	43.0	42.9	43.6	44.0	44.9	45.6	46.4	46.4	47.4
Japón	3.6	39.9	40.5	41.0	42.8	43.8	44.8	46.4	46.6	47.3
Korea	23.9	31.6	32.9	34.6	36.5	38.7	39.7	40.4	41.7	43.1
Estados Unidos	36.5	39.0	39.5	40.3	41.1	41.2	41.7	42.4	43.0	43.0
Reino Unido	25.7	29.7	34.2	35.5	35.2	37.0	38.2	39.4	41.0	41.9
Irlanda	21.6	29.1	31.1	32.4	33.9	35.8	37.6	38.2	39.7	41.5
Luxemburgo	18.3	26.5	24.0	26.5	27.6	34.8	35.5	37.0	39.1	40.7
Finlandia	32.6	34.6	35.1	36.4	36.6	37.3	38.1	39.3	39.7	40.5
Noruega	28.4	32.7	32.9	34.2	36.0	36.7	37.3	38.0	38.6	39.8
Australia	27.5	31.7	33.0	33.7	36.1	36.9	37.6	38.3	41.3	39.5
Suiza	24.2	28.8	29.9	31.3	33.6	35.0	35.3	35.2	36.6	38.9
Estonia	28.9	33.3	33.3	33.3	34.3	36.0	35.3	36.8	37.3	38.4
Suécia	30.1	29.6	30.5	31.3	32.0	33.1	33.9	35.2	35.7	37.0
Islandia	23.8	30.5	29.5	30.4	31.3	32.8	32.5	33.9	35.2	36.0
Belgica	27.1	31.0	31.8	32.1	32.3	33.4	35.0	34.6	35.3	35.5
Dinamarca	25.8	33.5	34.7	30.9	31.4	32.4	33.3	33.7	34.8	35.4
Nueva Zelandia	28.9	39.0	37.9	40.7	40.1	40.1	40.7	39.3	40.6	34.6
Netherlands	24.1	30.1	30.2	30.8	32.2	32.8	31.9	32.1	32.9	33.9
España	22.6	28.5	28.8	29.3	29.5	30.0	31.0	31.9	32.3	33.7
OECD - Average	22.0	26.9	27.5	28.0	28.9	29.9	30.7	31.2	32.6	33.3
Francia	21.6	25.4	26.2	26.6	27.2	28.6	29.0	29.8	30.9	32.1
Lavinia	18.0	20.5	21.1	22.6	25.2	26.1	26.9	27.7	29.2	31.0
Alemania	23.5	24.6	23.9	24.3	25.4	26.4	26.6	27.6	28.1	28.5
Slovenia	15.7	20.2	21.4	22.2	22.6	23.3	23.7	25.1	26.4	27.9
Grecia	17.7	21.3	22.3	22.8	23.4	23.5	24.6	26.1	26.7	27.4
Polonia	11.4	16.9	17.9	18.7	19.6	21.1	22.5	23.3	24.5	25.8
Hungria	14.0	17.1	17.7	18.0	19.2	19.9	20.1	21.1	22.0	22.5
Colombia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21.3
Arabia Saudita	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21.0
Austria	13.9	17.8	17.6	17.6	18.1	19.0	19.3	19.3	20.0	20.7

Republica Checa	11.0	13.1	13.5	13.7	14.5	15.5	16.8	18.2	19.3	20.4
Republica Eslovaca	10.4	14.0	14.6	14.4	14.8	15.8	17.3	18.6	19.0	19.9
Portugal	8.8	12.8	13.5	13.7	14.3	14.7	15.4	17.3	18.5	19.3
Mejico	14.6	15.0	15.3	15.9	16.0	17.0	17.0	17.3	18.1	18.7
Italia	9.6	12.2	12.9	13.6	14.3	14.5	14.8	14.9	15.7	16.3
Turquia	8.3	10.2	10.9	11.3	12.0	12.7	13.1	14.0	15.3	15.9
Brazil	-	-	-	9.6	10.8	10.9	-	11.6	13.0	13.7
Chile	-	-	-	23.7	24.2	24.4	26.8	17.8	-	-
República China	-	-	-	-	-	-	3.6	-	-	-
Indonesia	-	-	-	-	-	-	-	7.9	-	-
Rusia	-	-	-	-	-	-	-	53.5	53.5	-
Africa Del Sur	-	-	-	-	-	-	-	-	6.3	-

Fuente: OECD (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing.

Regulación y supervisión

En Brasil, la LDB, (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 20 de diciembre de 1996) destaca en su artículo 7º que “la enseñanza es libre a la iniciativa privada”, siempre que sean resguardadas determinadas condiciones, como el “cumplimiento de normas generales de la Educación Nacional del respectivo sistema de enseñanza”. En el artículo 19 de la LDB (1966) las IES son clasificadas en dos categorías administrativas: publicas, mantenidas y administradas por el poder público y privadas, mantenidas y administradas por personas físicas o jurídicas de derecho privado. En el artículo 20º, las instituciones privadas son encuadradas como: particulares, comunitarias, filantrópicas y confesionales.

La Educación Superior presenta mecanismos de regulación y supervisión en la mayor parte de los países desarrollados. Como la educación es considerada un derecho público, el estado busca encontrar medios para regular y supervisar la calidad de la educación. En Brasil estos procedimientos para la educación superior están a cargo de un órgano del gobierno federal, el Ministerio de la Educación (MEC), con mayor especificidad, la SERES (Secretaria de Regulación y Supervisión de la Educación Superior). En el ámbito de la

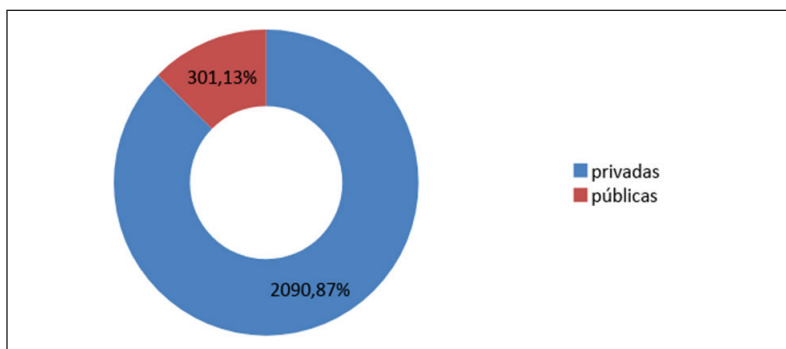


regulación la SERES busca promover y ejecutar políticas y acciones emanadas de la legislación educacional: autorización y reconocimiento de carreras y titulaciones, acreditación de instituciones, acreditación de polos, entre otros. En el ámbito de la supervisión la SERES supervisa las IES del sistema federal (incluyendo las instituciones particulares de todo el Brasil) cuando ocurren indicios de inconformidad con la legislación, o en una acción sistemática de monitoreo y auditoría del sistema federal de educación superior.

Dentro de la organización del sistema de enseñanza superior las instituciones pueden ser organizadas como Facultades, Centros Universitarios y Universidades. Las Facultades no tienen autonomía para creación de carreras y programas, los centros universitarios y las universidades poseen esta autonomía. Además existen exigencias relativas a la regulación, distintas para cada una de estas organizaciones, por ejemplo en cuanto a la existencia de investigación, cantidad y porcentaje de docentes calificados (maestría, doctores) en tiempo integral, etc.

De acuerdo con el Censo de Educación Superior (Brasil, 2013), la organización, de forma sintética, es presentada en la Figura 3. Tenemos 2391 IES en Brasil siendo 2090 privadas (particulares, comunitarias, filantrópicas y confesionales) representando 87% de las IES, y 301 IES públicas (municipales, estatales y federales), representando 23% de las IES brasileñas.

Figura 4: Instituciones de enseñanza superior públicas y privadas. Censo 2013



Dentro del sistema de reglamentación brasileño, los actos de reglamentación de carreras e instituciones para actuar en la educación superior en la modalidad presencial o en la modalidad a distancia son distintos. De esta forma una IES que actúa en la enseñanza superior, en la modalidad presencial, con decenas de años de experiencia, necesitará además la acreditación para la oferta de cursos de grado o de posgrado en la modalidad a distancia, siguiendo criterios de evaluación propios para la modalidad de cursos a distancia.

Así, aunque hayamos tenido una expansión de la educación superior en la modalidad presencial en número de matriculas e instituciones en los últimos diez años, la expansión en el ámbito de la modalidad a distancia se produjo bajo las necesidades de acceder a la enseñanza superior brasileña de una población hasta entonces no atendida debido a las restricciones de la legislación vigente hasta ese momento.

Con la LDB (Brasil, 1996) tuvimos la posibilidad clara de implantar la EaD por medio del artículo 80º, mediante el cual el Estado Federal (Unión), toma un rol activo:



Art.80. El poder público incentivará el desarrollo y la vía, de programas de enseñanza a distancia en todos los niveles y modalidades de enseñanza y de educación continuada.

1. La educación a distancia, organizada con apertura y regímenes especiales, será ofrecida por instituciones con acreditación específica de la Unión.
2. La Unión reglamentará lo requisitos para la realización de exámenes y registros de diplomas relativos a cursos de educación a distancia.
3. Las normas para producción, control e evaluación de programas de educación a distancia y la autorización para su implementación, cabrán a los respectivos sistemas de enseñanza, pudiendo haber cooperación e integración entre los distintos sistemas.

De este modo, el artículo 80 de la LDB de 1996 establece que el Estado incentivará la educación a distancia en todos los niveles y que se trata de una modalidad (régimen especial) que tendrá acreditación y reglamentación de la unión. (Párrafos 1º, 2º. y 3º.).

El estado tardó un poco en promover un primer acto de reglamentación y el periodo de 1996 a 2004, fue marcado por una ausencia de



reglamentación específica más amplia y que concibiese criterios más generales para las acreditaciones institucionales en la EaD, acreditación de los polos y evaluación de carreras en la modalidad. Solamente en 2005, hubo un decreto más amplio, estableciendo y detallando los procedimientos de reglamentación y supervisión, el Decreto 5.622 de 19 de diciembre de 2005.

Cuadro 1. Síntesis de los instrumentos de reglamentación de la enseñanza superior y educación a distancia en Brasil

Documento Vigente	Inicio de la Vigência	Descripción
Marco Regulatório General		
Constitucion Federal	5 de octubre de 1988	Artículos 6º., 205 a 213
LDBEN – Ley de Directrices de Bases de la Educación (Ley Nº. 9.394/1996)	20 de diciembre de 1996	El artículo 80 y otros artículos en la Educación Superior
Ley del SINAES (Ley Nº. 10.861/2004)	14 de abril de 2004	Establece un modelo de evaluación de la Educación Superior brasileña
Decreto Nº. 5.773/2006 base de la regulación y supervisión	9 de mayo de 2006	Establece los principios de la regulación y supervisión.
Decreto Nº 6.303/2007, que modifica los decretos 5.622/2005 y 5.773/2006	12 de diciembre de 2007.	Nueva concepción de los polos de apoyo presencial.
Portaria (Memorandum) de Normativa MEC No. 40/2007	12 de diciembre de 2007	Establece normativas de regulación y supervisión en el sistema e-MEC.
Plan Nacional de Educación (PNE), Ley Nº. 13005, de junio de 2014	Junio de 2014.	Establece objetivos de la educación para los próximos 10 años, es decir, 2024.
Marco Regulatório Específico - Educación Superior		
Decreto Nº. 5.622/2005	20 de diciembre de 2005	Reglamenta la modalidad de Educación a Distancia
Decreto Nº 5.800/2006	8 de junio de 2006	Reglamenta el sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB)
Resolución Nº. 1/2016 CNE/CES	11 de marzo de 2016	Establece nuevo marco regulatório para la Educación a Distancia.

Portaria (memorandum) Nº. 386/2016	10 de mayo de 2016	Define nuevos instrumentos de evaluación para autorización y reconocimiento de carreras de grado en la modalidad presencial a distancia.
Legislación Específica (Articulación Modalidade EaD e Presencial)		
Portaria (emorandum) MEC Nº 4059/2004	13 de diciembre de 2004	Reglamenta la oferta de 20% de carga horaria total de cursos presenciales en la modalidad a distancia. Caracteriza esta oferta como “semipresencial”.

Conceptos de educación a distancia

El decreto n. 5.622, del diecinueve de diciembre de 2005, reglamenta el Artículo 80 de la LDB y establece una caracterización de la EaD (Brasil 2005):

“ Art 1º Para fines de este decreto se caracteriza la educación a distancia como modalidad educativa en la cual la mediación didáctico pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurre con la utilización de tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos.

§1º La educación a distancia se organiza según metodologías gestión y evaluación peculiares, para las cuales deberá estar prevista la obligatoriedad de momentos presenciales para [..]

En 2015 tuvimos la aprobación de un dictamen del Consejo Nacional de Educación (Parecer CNE/CESn.564./2015) que trae un nuevo concepto de curso de EaD (Brasil, 2015):

“ Art.2º Para los fines de esta resolución la educación a distancia es caracterizada como modalidad educativa en la cual la mediación didáctico pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con personal cualificado políticas de acompañamiento y evaluación compatible entre otros de modo que se propicie, aun mayor articulación y efectiva interacción y complementariedad entre la



presencia y la virtualidad real o local y lo global, la subjetividad y la participación democrática en los procedimientos enseñanza y aprendizaje en red, involucrando estudiantes y profesionales de la educación (profesores tutores y gestores) que desarrollan actividades educacionales en lugares y/o tiempos diversos.

Como podemos observar el Parecer (dictamen) CNE/CES n.564/2015 mantiene el énfasis en la especificidad de la EaD, destacando la necesidad de personal caalificado, políticas de acceso, acompañamiento y evaluación compatibles, entre otros aspectos que diferencian la modalidad con relación a la enseñanza tradicional presencial. El nuevo marco regulador amplía aun más la vista del contexto, destacando lo local y lo global e involucrando a todos los actores del proceso.

Además del marco reglamentario que da un direccionamiento sobre el concepto del significado de EaD para la institución y la sociedad, tenemos también la literatura científica. De acuerdo con Moore et al. (2007) podemos considerar:



[...] La educación a distancia es el aprendizaje planeado que ocurre normalmente en un lugar distinto del local de enseñanza, exigiendo técnicas especiales de creación de cursos y de instrucción, comunicación por medio de varias tecnologías y disposiciones organizacionales y administrativas especiales. (MOORE, 2007, p 2)

Con estas instrucciones venidas de los instrumentos de reglamentación y de la literatura especializada, podemos destacar que todas en general ponen en evidencia directa o indirectamente la especificidad de la educación a distancia. Esta especificidad es siempre considerada en relación a la modalidad presencial. Seguramente la EaD tiene características peculiares en relación a la educación presencial tradicional convencional. Estas características están relacionadas a los recursos humanos, a los métodos de enseñanza y aprendizaje a los procedimientos de evaluación y reglamentación, producción de contenidos y coordinación de actividades presenciales en las instituciones asociadas. Observamos que estas peculiaridades necesitan ser institucionalizadas, esto es condición necesaria y no suficiente para la eficiencia y eficacia del modelo de educación a distancia institucional.

La institucionalización debe de ser un corolario de estrategias y debe tener un diseño organizacional que haga posible la ejecución de la estrategia.

Actualmente tenemos 2.391 IES en Brasil de estas tenemos apenas 150 instituciones con credenciales lo que corresponde a 6,2% de la totalidad de las IES datos de MEC/INEP, de 2012. Estas 150 IES son responsables hoy por 16% a 20% de las matriculas en la instrucción superior brasileña, en esta modalidad.

Conceptos de Polo

El modelo de educación superior brasileño, en la modalidad a distancia, necesita para su implementación una unidad de apoyo presencial, representante de la institución superior dónde los estudiantes realicen las actividades presenciales obligatorias. La idea y concepto de Polo de apoyo ha sido transformada en los últimos años con la evolución del sistema y la representación de la legislación. El decreto n. 5.622/2005 establece en su párrafo X inciso c) alterado por el decreto 6.303/2007 qué es un polo de apoyo presencial:

“ [...] Polo de apoyo presencial es la unidad operacional, en el país o en el exterior para el desarrollo descentralizado de unidades pedagógicas y administrativas relativas los cursos y programas ofrecidos a distancia. (Brasil, 2007)

La resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE/CES) n. 1 de 11 de marzo de 2016 amplía la concepción de polo y su relación con la institución de enseñanza acreditada. En este contexto el Polo es considerado la prolongación de la IES en la localidad, de acuerdo con el artículo 5.

“ Polo de EaD, es la unidad académica y operacional descentralizada instalada en el territorio nacional o en el exterior, para hacer efectivo el apoyo político pedagógico, tecnológico y administrativo a las actividades educativas de los cursos y programas ofrecidos a distancia, siendo responsabilidad de las IES las credenciales para EaD, constituyéndose de ese modo en prolongación orgánico y funcional de la institución en el ámbito local (Brasil, 2016).



La resolución establece aún mayores detalles sobre la organización y estructura de los polos y su unión al Plan de Desarrollo Institucional (PDI), al Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) y al Proyecto Pedagógico de la Carrera (PPC), en el artículo 5 párrafo 1.



§1º Los polos de EaD en el territorio nacional y en el exterior deben disponer de recursos humanos y de infra estructura física y tecnológica compatible con la misión institucional de las IES, apoyo pedagógico tecnológico y administrativo a las actividades educativas, observando el PDI, PPI las directrices curriculares nacionales, y el PPC en la modalidad EaD consonantemente con la legislación en vigor.

Una innovación de la regulación es expresada en el artículo 5º en el párrafo 2º Y 3º que establecen la posibilidad de proyectos de carreras distintas, considerándose la realidad de los polos de educación a distancia. De esta forma se permite que un polo de EaD, por ejemplo en la región Amazónica, tenga el desarrollo de la carrera, de forma diferenciada a la que esté definida en los documentos institucionales:



§2º Los polos de EaD de instituciones acreditadas en territorio nacional y en el exterior observándose el PPC de los cursos que ofertan pueden tener organización propia y diferenciada de acuerdo con sus especificidades siempre que esté definida y justificada en los documentos institucionales y académicos que constan en el do § 2º, do art. 2º de forma que se consideren las condiciones regionales de infraestructura en información y conocimiento (IC) expresos en ambiente virtual, multimedia interactivo con acompañamiento pedagógico.

§3º La diferencia entre polos tratada en el párrafo anterior será especialmente considerada a partir de los modelos tecnológicos y digitales adoptados por las IES destinados al aprendizaje y descritos en el PDI y PPI, comprendiendo niveles diferenciados de actividades virtuales o electrónicas aplicados a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje tipificación y naturaleza del acervo de la biblioteca y de los equipos de los laboratorio, contenidos pedagógicos materiales didácticos de apoyo e interactividad entre profesores, tutores y discentes.

Otra innovación de la resolución N° 1/2016 que está dentro del contexto de nuevo entendimiento de la educación a distancia en Brasil, es

que el Polo podrá tener actividades de enseñanza, Investigación y extensión. En su artículo 6º, la resolución Nº. 1, establece:

“ Art.6º Los Polos de EaD podrán abrigar actividades de enseñanza pesquisa y extensión de acuerdo con el PDI Y el PPI de cada IES, con programas y agendas institucionales de Investigación y extensión y con el PPC de cada curso.

En el artículo 7º, incisos 1 e 2, párrafos de 1 a 7, se establece qué cuestiones son relativas a regímenes y criterios de convenio y asociaciones entre IES acreditadas e IES no acreditadas, entre IES acreditadas, y personas jurídicas, además de la caracterización de responsabilidad funcional de las IES acreditadas, según el párrafo 3º, del Inciso II:

“ §3º Deben ser resguardados los respectivos papeles funcionales de cada asociación, siendo obligación de las IES acreditadas, la responsabilidad contractual del docente, del tutor, bien como la responsabilidad por el material didáctico y por la expedición de las titulaciones atribuidas.

Concepto de profesor y tutor

En los documentos oficiales lo que caracteriza al profesor y al tutor que actúa en la educación a distancia no fue definida por medio de decretos o ordenanza, los instrumentos de evaluación, sean de credenciales, institucionales o de reconocimiento del curso presentaban una descripción de la función del profesor y tutor (presencial y a distancia), incluso criterios de evaluación y específicos para cada uno de estos actores del sistema de educación a distancia, la resolución n.1/2016 estableció con más claridad el perfil docente en su artículo 8º, párrafo 1º.:

“ § 1º Se entiende como cuerpo docente de la institución a la modalidad EaD, todo profesional, a ella vinculado, que actúe como: autor de materiales didácticos, coordinación de curso, profesor responsable por disciplina, y otras funciones que envuelvan el conocimiento de contenido, evaluación, estrategias didácticas, organización metodológica, interacción, mediación pedagógica, junto a los estudiantes, descrita en PDI, PPI e PPC.



En el caso de tutor, la resolución N. 1/2016 (Brasil, 2016a) fue la primera en los documentos legales para fines de regulación que conceptúa el papel de tutor, en el artículo 8º. párrafo 2º:



§2º Se entiende por tutor de la institución en la modalidad EaD todo profesional de nivel superior vinculado a ella que actúe en el área del conocimiento de su graduación como soporte a las actividades de los docentes y mediación pedagógica junto a estudiantes en la modalidad EaD.

En el párrafo 3º del artículo 8º, resolución n1/2016, atribuye los descriptores de las funciones docentes y de tutores para la reglamentación en cada IES considerándose aspectos relativos a la autonomía universitaria y especificidades del sistema UAB, decreto n. 5.800 de 2006 (Brasil, 2006).

Específicamente, sobre los tutores, presenciales y a distancia hay una descripción de sus actividades en los documentos de reconocimiento y acreditación de carreras que enmarcan el trabajo de las IES para el tutor a distancia:



El tutor a distancia en el ejercicio de su función no docente participa activamente de la práctica pedagógica. Es un profesional graduado en el área del curso debidamente capacitado para el uso de las TICs que actúa a partir de la institución y por medio del ambiente virtual de aprendizaje, media el proceso pedagógico con estudiantes geográficamente distantes y referenciados a los Polos de apoyo presencial. Son atribuciones del tutor a distancia aclarar dudas por los foros de discusión en internet, por teléfono por participación en video conferencias, promover espacios de construcción colectiva de conocimiento, seleccionar material de apoyo, y sustentar teóricamente los contenidos, asistir o auxiliar al profesor en los procedimientos de evaluación de enseñanza, aprendizaje.

Análogamente, para el tutor presencial, el instrumento de evaluación de reconocimiento de la carrera destaca en su glosario cuáles son sus atribuciones generales:



El tutor presencial en el ejercicio de función no docente participa activamente de la práctica pedagógica. Es un profesional graduado en el área del curso

debidamente capacitado para la utilización de las tics, que atiende a los alumnos en los polos en horarios pre establecidos. Son atribuciones del tutor presencial: Auxiliar a los alumnos en el desarrollo de sus actividades y en grupo, fomentando el hábito de la investigación, clarificando dudas en relación al ámbito de su actividades, bien como a la utilización de las tecnologías disponibles: participar de momentos presenciales obligatorios tales como clases practicas en laboratorios y pasantías supervisadas, cuando se aplican, auxiliar o asistir al profesor en los procesos evaluativos de enseñanza-aprendizaje.

La articulación entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia

La articulación legal entre las dos modalidades presenciales y a distancia fue inicialmente definida por la ordenanza N° 2. 253./2001 de 18 de octubre de 2001. En este período, esta ordenanza no trajo grandes desdoblamientos pues todavía había dudas sobre la implementación de la entonces llamada modalidad semi-presencial. En 2004, la ordenanza n. 2.253/2001 fue alterada por la n. 4059/2004 de 13 de diciembre de 2004. En este contexto, se permite la apertura de ofertas de grado presenciales, con componentes no presenciales. Estos componentes no especificados, podrían ser asignaturas específicas en todo o en parte, asegurándose que no sobrepasen el 20% de la carga horaria total de las carreras de grado presencial y que las evaluaciones fueran presenciales.

En los términos de la ordenanza N. 4059/2004 tenemos:



Art.1º. Las instituciones de enseñanza superior podrán introducir en la organización pedagógica y curricular de sus carreras superiores reconocidas la oferta de asignaturas integrantes del currículo que utilicen modalidad semi-presencial , con base en el art.81, de la ley 9.394, de 1996 y en el dispositivo de esta ordenanza.

§1º Para fin de esta ordenanza se caracteriza la modalidad semi presencial como cualquier actividad didáctica, modulo o unidad de enseñanza-aprendizaje centrados en el auto aprendizaje y con la mediación de recursos didácticos organizados en distintos soportes de información que utilicen tecnologías de comunicación remota.



§2º Podrán ser ofertadas las asignaturas referidas en el cap. integral o parcialmente desde que no sobrepasen 20% de la carga horaria total del curso.

§3º Las evaluaciones de las asignaturas ofertadas en la modalidad referida en el punto anterior serán presenciales.

§4º La introducción opcional de asignaturas previstas en el párrafo anterior no desobliga a la institución de enseñanza superior del cumplimiento de lo dispuesto en el art.47 de la ley n. 9.394 de 1966 en cada carrera superior reconocido. Las evaluaciones de asignaturas ofertadas en la modalidad referida serán presenciales.

La ordenanza 4059/2004 permitió que algunas instituciones constituyesen sus núcleos de educación a distancia (NEAD) e iniciasen actividades de elaboración de contenidos, capacitación de profesores tutores y experimentasen logísticas diferenciadas de evaluación presencial. Estas iniciativas, también fueron importantes para la institucionalización de la educación a distancia. En primer plano la introducción de los componentes no presenciales en los cursos presenciales permitió promover la inclusión digital entre los estudiantes, la autonomía y el auto aprendizaje. Para conocer un modelo de implementación de semi presencialidad en los cursos presenciales de graduación, el lector puede consultar Araujo Jr y Marquesi (2009) y Araujo Jr. Marquesi, Padovese (2012).

Calidad del sistema de Educación Superior

Mucho se ha hablado de la calidad de la educación a distancia. Al principio de las actividades a distancia en Brasil en los años 2000 observamos un perjuicio mayor de la población con esta modalidad, pero con el avance de las tecnologías digitales, la madurez que las instituciones de educación a distancia fueron obteniendo, sea por los procedimientos de supervisión del MEC y aún por los procesos de regulación, mayor legitimidad y la modalidad pasó a ser vista por la sociedad como una forma de acceder a la enseñanza superior de calidad.

De hecho muchos estudios, han buscado identificar si la educación a distancia presenta una calidad comparable a la educación presencial tradicional. Al final de los años 1990, e inicio de los 2000, un

gran número de artículos buscaron analizar la efectividad de la educación a distancia. Estos estudios llevaron al conocido “fenómeno de no diferencia”(no-difference phenomenon), o sea los estudios indicaron que no había diferencia significativa de resultados de aprendizaje, en comparaciones estadísticas de grupos de control que estudiaban en la modalidad presencial tradicional con grupos que estudiaban a distancia (RAMACHE, 2002, SHACHAR y NEUMANN, 2003).

Recientemente, el departamento de educación del gobierno norteamericano realizó un estudio de análisis de metas evaluando los trabajos estadísticos que trataban comparativamente ambas educaciones, y la educación híbrida (conocida como Blended Learning). El estudio identificó mejores resultados para la educación híbrida, seguida de la educación a distancia y por último por la educación presencial tradicional (MEANS 2009).

El avance de las tecnologías digitales podrá todavía contribuir de forma fundamental para la mejoría de los procesos de interacción de enseñanza aprendizaje en los cursos, de modalidad a distancia. La emergencia de ambientes virtuales de aprendizaje adaptativo que puede personalizar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades permitirá tratar la individualidad de cada estudiante, así la educación a distancia que fue considerada un fenómeno de educación “Fordista” de masas, podrá actuar de forma individualizada, y personalizada. Paralelamente la utilización de los datos, de las interacciones de los estudiantes y profesores en los ambientes virtuales de aprendizaje podrá identificar estudiantes en riesgo de suspensión y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, a partir de modelos que ofrezcan recursos personalizados.

El avance de las redes digitales de alta velocidad permite utilizar recursos de web conferencia, que por su vez permite a los estudiantes interacción entre ellos y el profesor o tutor en la central y en los polos de apoyo presencial. Disciplinas y contenidos de mayor dificultad pueden ser tratadas con metodologías diferenciadas para atestiguar el aprendizaje.

Todos estos recursos, y este potencial de las tecnologías digitales, puede ser utilizado, dentro del contexto de la EaD, en las instituciones y en la educación presencial tradicional. Para poder utilizar todo este



potencial es necesario cambiar el diseño organizacional para sustentar esta nueva onda de crecimiento e innovación.

En Brasil, en términos regulatorios, la calidad es medida por el sistema de evaluación que consta con los procesos de acreditación, autorización de carreras, reconocimiento de carreras, auto evaluación y evaluación del estudiante. Este sistema es fundamentado en el SINAES (Brasil, 2004). En este sistema, existe una escala de conceptos que van de 1 a 5. A continuación es presentada una idea general de los conceptos y sus métricas para evaluar los cursos (Brasil, 2016).

Cuadro 2: conceptos y descripción de conceptos para evaluación de cursos

Concepto	Descripción
1	Cuando los criterios de análisis Del indicador evaluado configuran un concepto NO ALCANZA.
2	Cuando los criterios de análisis Del indicador evaluado configuran un concepto INSUFICIENTE.
3	Cuando los criterios de análisis Del indicador evaluado configuran un concepto SUFICIENTE.
4	Cuando los criterios de análisis Del indicador evaluado configuran un concepto Muy Bueno/Muy Bien.
5	Cuando los criterios de análisis Del indicador evaluado configuran un concepto EXCELENTE.

Fuente: Instrumento de Evaluación (Brasil, 2016).

Así de acuerdo con el decreto N° 5.622/2005 las instituciones de enseñanza superior que tienen como objetivo ofrecer carreras de modalidad a distancia necesitan la acreditación. Este es un proceso de evaluación por pares, (miembros del banco de evaluación del Ministerio de educación–MEC) que genera conceptos de 1 a 5 siendo el concepto mínimo 3, para secuencia regular del proceso. Análogamente la institución necesita autorizar por lo menos una carrera en la modalidad a distancia. La carrera a ser ofrecida también es evaluada, por un proceso análogo y que genera concepto de 1 a 5. La ubicación de la carrera, los polos, todo el proceso en si es evaluado por

la misma métrica. Todos los procesos de evaluación son realizados por un equipo de especialistas ad-hoc designado por el MEC que realizan la evaluación in loco.

Figura 5. Sintetiza el sistema de regulación y sus respectivas evaluaciones de la Educación Superior en Brasil

- Sistema Nacional de Evaluación de Enseñanza superior
- Credencial Institucional
- Autorización de curso
- Reconocimiento de Curso
- Evaluación Del Estudiante

Después que la institución sea acreditada puede ofrecer sus carreras de grado de acuerdo con lo establecido, o de acuerdo con la autonomía Universitaria (para el caso de instituciones Universitarias). El reconocimiento de cada carrera de grado es evaluado por un proceso semejante a los anteriores. Cada IES solicita el reconocimiento cuando la carrera tiene de 50 a 75% de su primera oferta concluida.

Conclusiones

El sistema de Educación Superior brasileño, es bastante complejo, reglamentado y con políticas públicas que no consideran la dinámica del sector privado. El MEC es el gestor del sistema público, de enseñanza, superior y al mismo tiempo el formulador de regulación y supervisión del sistema privado. Esta posición de gestor y de formulador de políticas, para todo el sistema es cuestionable y no considera un modelo de efectividad adecuada para la enseñanza superior brasileña. Lo ideal sería una semejanza con lo que existe en otros segmentos como en el campo de la energía, donde hay agencias regulatorias con alguna independencia del poder público.

Consideramos que la regulación y supervisión ha cumplido un papel importante en el desarrollo de la modalidad a distancia en lo que se refiere a calidad de la oferta. No obstante, este resultado benéfico



tiene como contra partida un sistema de evaluación complejo y lento. La ausencia de personas en número suficiente para la ejecución de los procesos hace con que estos se arrastren por años y pierda el poder público y principalmente la población que tendrá más dificultad para acceder a un curso superior.

La reciente resolución CNE/CES N° 1/2016 (Brasil ,2016) ha buscado clarificar en términos legales, la necesidad de que la EaD sea una modalidad institucionalizada, o sea, que consten con detalles los documentos institucionales tales como PDI, PPI, PPC además de reglamentaciones específicas. También deja clara la responsabilidad de las IES con relación a los polos de EaD, y el papel de los polos con el sistema de educación a distancia. Estos aspectos son de gran importancia para la madurez de la modalidad en las diversas instituciones dónde a veces es tratada hasta de forma no legítima.

La resolución CNE/CES n.1/2016 (Brasil, 2016) también trae un concepto, atribuido a la Educación a Distancia, a los polos de EaD, al cuerpo docente y a tutores que es más robusta y con mayor significancia que los marcos regulatorios anteriores. Favoreciendo así la acción del papel de estos actores en el ámbito institucional. Destacamos de entre estos la sección dedicada a los polos de EaD. Consideramos entretanto la necesidad de flexibilizarse ante la necesidad de los polos, para la operación de EaD y principalmente la acreditación de cada una de estas unidades para que puedan operar.

Por fin consideramos además, la necesidad de revisar la ordenanza Normativa N° 4059/2004. Los avances tecnológicos y de educación a distancia permiten un grado de integración entre el sistema presencial y la EaD y de esta forma podríamos tener otras posibilidades de oferta de carreras presenciales con metodologías híbridas (blended learning), lo que tendría una mayor diversidad y flexibilidad al sistema de educación superior brasileño permitiendo mayor oportunidad de acceso e inclusión.

Referencias bibliográficas

ALVES, L. (2011) Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. (pp. 83-92).

- ARAÚJO JR, CARLOS F.; MARQUESI, SUELI C. (2009). Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, (pp. 358-68).
- ARAÚJO JR, C. F.; MARQUESI, S. C.; PADOVESE, R. (2012). Disciplinas online em cursos presenciais de Graduação: La evolución de um modelo institucional. Recuperado a partir de:
<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/305a.pdf>.
- BRASIL. (1996) LDB. Lei no. 9394/96—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, DF.
- BRASIL. (2004) MEC. Portaria No. 4059. Brasília, DF.
- BRASIL. (2005). MEC. Decreto no. 5.622. Brasília, DF.
- BRASIL. (2006). MEC. Decreto no. 5.733. Brasília, DF.
- BRASIL. (2006). MEC. Decreto no. 5.800. Brasília, DF.
- BRASIL. (2007). MEC. Decreto no. 6.303. Brasília, DF.
- BRASIL. (2009). MEC. Portaria. Brasília, DF.
- BRASIL. (2013) MEC/INEP. Censo da Educação Superior.
- BRASIL. (2014). Plano Nacional de Educação (PNE). Lei No. 13005 Brasília, DF.
- BRASIL. (2015). CNE. Parecer CNE/CES No. 564. Brasília, DF.
- BRASIL. (2016). CNE. Resolução CNE/CES No. 1. Brasília, DF.
- BRASIL. (2016). MEC/INEP. Portaria MEC N° 386. Brasília, DF.
- MOORE, M.G. et al. (2007). Educação a distância: uma visão integrada. Cengage Learning.



- MEANS, BARBARA et al. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education.
- NASCIMENTO, J.P.R., VIEIRA, M.G. (2013). A percepção dos gestores acadêmicos sobre o processo de institucionalização do Ensino Superior a Distância. In: V Seminário Internacional de Educação a Distância. UFMG (pp.100-109).
- OECD. Education at a Glance (2015). OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- RAMAGE, T. R. (2002). The “no significant difference” phenomenon: A literature review.
- SHACHAR, M; NEUMANN, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. The International Review of Research in Open and Distributed Learning.

Capítulo IV

Modelo institucional de educación a distancia mediada por TIC: hacia la universidad Bimodal en Venezuela

Yosly Hernández-Bieliukas e Ivory Mogollón

En el presente capítulo se describe cómo en Venezuela se ha desarrollado la Educación Universitaria a Distancia desde los años setenta y cómo ha sido su evolución. Se muestran los modelos institucionales que prevalecen en las universidades venezolanas, destacando el de la Universidad Central de Venezuela el Sistema de Educación de Distancia (SEDUCV). Se explica su estructura organizativa, modelo de gestión, modelo institucional, la infraestructura tecnológica, los avances que ha tenido en la ampliación de la oferta académica y cómo la universidad se proyecta hacia la Bimodalidad.

En Venezuela, el acceso a Internet ha crecido de una forma vertiginosa desde finales de la década del 90, donde se puede observar el uso cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su incorporación en los procesos educativos. Esto ha permitido una evolución de la modalidad de Educación a Distancia (EaD) a nivel universitario, tradicional que en su primera generación lo fue por correspondencia, pasando luego a la apertura de universidades abiertas, a comunicaciones vía telefónica, y al uso de los videocasetes, entre otros recursos, hasta llegar a la modalidad de la EaD apoyada en las TIC, generando espacios y tecnologías propias.

Se presenta un panorama general sobre las Instituciones Universitarias en Venezuela que ofertan programas en la modalidad de EaD mediada por las TIC, que según el Registro Nacional de la Educación Universitaria a Distancia (ReNEUD) (2013) de las setenta y nueve Instituciones de Educación Universitaria cuarenta y cinco Instituciones



ofrecen programas o asignaturas a nivel de pregrado, postgrado, y cursos de ampliación en esta modalidad. Sin embargo, en este trabajo se centra en la experiencia de una de las primeras universidades del país tradicionalmente presencial como es la Universidad Central de Venezuela que ofrece desde los años setenta un programa de educación a distancia denominado Estudios Universitarios Supervisados y en la actualidad está tiene constituido un Sistema de Educación a Distancia (SEDUCV) que con su consolidación y fortalecimiento propicia e impulsa hacia una UCV Bimodal.

Es por ello importante señalar que el desarrollo de la Educación Universitaria a Distancia en Venezuela ha venido evolucionando y re-dimensionando el quehacer académico en sus instituciones con la incorporación de la modalidad a distancia apoyada en las TIC. Esto ha influido en las estructuras organizacionales que han cambiado al incorporar Sistemas, Direcciones, Unidades, y otras dependencias que son las que rigen y coordinan la ejecución de la modalidad.

Modelos institucionales de la educación universitaria a distancia en Venezuela

Con respecto a los modelos institucionales en la EaD, Moore (1994) citado en MPPEU (2013), plantea “Niveles de apropiación de procesos de Educación a Distancia”, el cual permite comprender las diferentes formas de organización que una Institución Universitaria en Venezuela puede adoptar para fomentar y gestionar programas de formación a distancia, mediados por las TIC y así definir su modelo institucional.

Con base a ello, sostiene una clasificación de cuatro (4) niveles correspondientes a:

1. Programas de EaD, corresponden a actividades realizadas en una institución universitaria, o en un departamento o cátedra en particular cuyos objetivos principales incluyen el modelo de formación presencial en aulas de clase.
2. Unidades o centros de EaD, refiere a unidad especial y distinta dentro de la institución universitaria, que esté dedicada a la actividad de EaD. Se encuentra vinculada a una unidad o subunidad

organizacional y académica de la misma. Puede ser un proyecto de investigación vinculado a una Facultad, Escuela, Departamento o Curso.

3. Instituciones de EaD, tiene como único propósito esta modalidad y con base a ello están direccionadas todas las actividades. La oferta académica se gestiona exclusivamente a distancia por lo cual posee un cuerpo docente y administrativo propio que desarrolla tareas diferentes de las que normalmente tienen las instituciones tradicionales, mientras que sus estudiantes, siguen la formación exclusivamente a distancia.
4. Redes de EaD, consiste en dos o más instituciones o unidades de aprendizaje a distancia que comparten igualmente el desempeño e implementación de cursos y programas a distancia, juntas o separadamente.

¿Qué son los modelos institucionales? Cuando se trata de modelos se tiende de alguna manera de definir también paradigma. Como señala García Aretio (1992), los paradigmas son marcos de referencia, orientaciones, matrices, estructuras o vías de racionalidad desde los que se mantienen determinados supuestos, valores o creencias y que pueden desembocar en teorías que nos inviten a tomar decisiones e intervenir con el propósito de resolver problemas.

Por otro lado, Zapata y García (2001) entienden a los modelos institucionales como el conjunto de sistemas, medios, recursos y disposiciones legales que ponen las instituciones públicas (administraciones centrales, regionales, locales, universidades,...), con competencias en los distintos sistemas educativos, al servicio de esta modalidad de educación/formación, para la consecución de unos objetivos contemplados en sus programas de política educativa.

Entre estos podemos distinguir algunos modelos diferenciados, que pasaremos a describir a continuación.

a) Modelo de enseñanza pública abierta y a distancia

Es un modelo del que el Centre National d'Education a Distance (<http://www.cned.fr/>) en Francia es un buen ejemplo. Responden fundamentalmente a las siguientes características:



- Fueron creados generalmente durante o después de la Segunda Guerra Mundial.
- Poseen un cuadro de profesores especialistas dedicados a tiempo completo, para el desarrollo de cada curso, según los niveles o disciplinas.
- Considerable inversión en instalaciones y medios.
- Capacidad de matrícula para gran cantidad de estudiantes.
- Oferta educativa a múltiples niveles.
- Responsabilidad gubernativa en la financiación de la gestión y desarrollo de la EaD.

El modelo que nos ocupa funciona no solo en muchos países de la Unión Europea, sino también en bastantes países del resto del mundo. Aunque algunas de las instituciones hayan cambiado a lo largo de los años su nombre y parte de su estructura, podemos considerar que siguen, básicamente, el modelo descrito anteriormente, entre otras, las siguientes:

- New South Wales Open and Training and Education Network (OTEN) anteriormente New South Wales College of External Studies, Sydney, Australia.
- Centre National d'Education a Distance, (Cned) Poitiers, Francia, anteriormente Centre National de Télé-enseignement, (Cnte), originalmente Centre National d'Enseignement par Correspondance. (Cnec) 1939.
- Open Polytechnic of New Zealand at Lower Hutt, anteriormente New Zealand Technical Correspondence Institute/School, 1946.
- Queensland Open Learning Network, Brisbane, Australia, anteriormente Queensland College of External Studies, 1946.
- South Australian College of External Studies (1947) Adelaide, Australia, más tarde el South Australian Open College of Further Education.
- Royal Melbourne Institute of Technology External Studies Department (1948), Australia, más tarde el South Australian Open College of Further Education, hoy remodelado.
- Western Australian Technical Extension Service (1949), Perth, Australia, hoy remodelado.

- Enseignement à distance de la Communauté Française de Belgique (1959), Bruselas, Bélgica, anteriormente Le service des cours par correspondance de l'Etat (Belgique).
- Bestuur Afsandsonderwijs (1959), Bruselas, Bélgica. Es la oferta análoga a la anteriormente mencionada esta vez para la comunidad flamenca.
- National Extension College (1963), Cambridge, Reino Unido.
- Centro para la Innovación y Desarrollo de la EaD (1992), Madrid, que incorpora parte de la estructura anterior del INEMAD.

b) Modelo de agrupamiento

En Nueva Zelanda se experimenta con nuevos métodos y se obtienen nuevas experiencias en el campo de la EaD (véase la Extramural Massey University, (<http://www.massey.ac.nz/>). Según Margaret Gamlin (1999), existe un nuevo modelo experimentado, que por su importancia desde el punto de vista del uso de medios telemáticos y tecnológicos diversos, ha convulsionado profundamente el sistema educativo del mencionado país, haciendo que surja un sentimiento innovador y de empresa en las escuelas rurales de educación secundaria bajo la fórmula de asociaciones colaboradoras o agrupamientos.

Las características del modelo corresponden a:

- Un profesor elabora recursos didácticos que incluyen una amplia descripción de contenidos así como ejercicios, con escasa o nula “conversación didáctica”.
- Al menos una vez por semana, el profesor conecta con los alumnos de otras escuelas para hacer enseñanza “online”.
- De vez en cuando se envían al profesor las tareas por fax o E-mail.
- La tecnología puede ir desde el fax, la audioconferencia y la audio-grafía, hasta el correo electrónico y videoconferencia.

El sistema de agrupamiento ofrece, esencialmente, la ventaja de que la tecnología es apropiada para la enseñanza de grupo en lugares diferentes, es decir, reproducir el aula manteniendo el profesor el papel de control. Este modelo de EaD que surgió en Nueva Zelanda en 1995, parece ser que intenta desplazar al convencional que ofertaba la Correspondence School.



c) Modelo multimedia

La particularidad fundamental de este modelo es que mediante una integración de tecnologías dentro de una infraestructura común, permitirá al proveedor acceder, crear y ofrecer servicios educativos multimedia en una gran variedad de formatos y modelos. Según T. Bates:

- Permite el acceso y almacenaje de una gran variedad de materiales de video, audio, gráficos y software.
- Los diseñadores de cursos pueden acceder a este material electrónicamente y volver a editar o crear materiales didácticos.
- Estos paquetes de aprendizaje se ofrecen de diferentes modos y a través de diferentes medios a estudiantes que aprenden de forma independiente.
- El profesor ya no ejerce el papel central y controlador como en el modelo de agrupamiento.
- El diseño de los cursos es una función especializada, mientras que en la impartición del curso el profesor será también un facilitador.

En este sentido, los modelos institucionales referidos a la EaD han venido evolucionando en el transcurrir de tiempo; desde la década de los setenta, las instituciones de educación superior venezolanas desarrollaron ofertas de programas en esta modalidad. Entre ellas, la Universidad Central de Venezuela con el Programa de Estudios Universitarios Supervisados. Desde este programa se ofrecen carreras como Educación, Enfermería, Arquitectura entre otras, y alguna área de postgrado. Cuenta con cinco centros regionales distribuidos en la zona central, oriental y sur del país.

La Universidad Nacional Abierta (UNA) es una institución pública con cobertura nacional, organizada como un sistema de educación abierta y a distancia. Como se puede observar esta primera generación se caracteriza por estar organizada en un nivel central, que construye y rige las políticas institucionales, académicas /curriculares y estudiantiles de la universidad, y unos centros locales y/o regionales que ejecutan los programas y políticas emanadas del nivel central. Los centros locales, tienen como funciones generales, establecer los mecanismos de relación entre la institución y los estudiantes, efectuar acciones y procesos establecidos para el logro de los objetivos

instruccionales y aportar la información requerida para la evaluación (Mendoza, 2005)

En Venezuela, de acuerdo al Registro Nacional de la Educación Universitaria a Distancia (ReNEUD) realizado por la OPSU (2013) de las setenta y nueve (79) Instituciones de Educación Universitaria Nacionales y Privadas consultadas, el 56,96% correspondiente a cuarenta y cinco (45) Instituciones como se mencionó anteriormente, reportaron tener algún tipo de oferta académica de pregrado, postgrado, y cursos no conducentes a títulos, en modalidad de EaD mediada por TIC. Siguiendo directrices y estatutos definidos internamente en cada uno, tomando como base iniciativas nacionales sobre la EaD, es decir, se han realizado esfuerzos sin llegar a concretar lineamientos nacionales y una reglamentación nacional que defina cómo debe ser la evaluación de la EaD en las Instituciones de Educación Universitaria. Es importante destacar que para 2016 la matrícula estudiantil supera los 2.600.000.

Con base a la trayectoria y los avances obtenidos en torno a esta modalidad educativa, dentro de las Instituciones Universitarias Venezolanas, se puede destacar que existen universidades que tienen conformado y aprobado por su Consejo Universitario, un Sistema de Educación Universitaria a Distancia con su respectivo reglamento, dentro de las que destaca el Sistema de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV) creado en 2007, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad del Zulia (SEDLUZ), instituido en 2007, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (SEDUCLA) fundado en el 2009, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Carabobo (SEDUC) año 2008 y el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, representada por la unidad estratégica académico-administrativa del Vicerrectorado Académico.

Otras universidades contemplan la modalidad de EaD con diferentes estructuras, en las que se pueden resaltar: la Universidad Nacional Abierta modalidad completamente a distancia, la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia de la Universidad de Los Andes (CEIDIS) creada en 1999, Dirección de Estudios a Distancia de la Universidad Rafael Bellosó Chacín establecida en 1996, Dirección de



Estudios a Distancia de la Universidad Católica Cecilio Acosta (DEIDIS UNICA) en el año 2000; Aprendizaje Dialógico Interactivo (ADI) de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, fundada en 2002; Delegación de Enseñanza Virtual adscrito al Vicerrectorado Académico de la Universidad de Oriente, creado en el año 2012; Centro de Estudios Interactivos a Distancia (Ceidis) creado en el 2011 de la Universidad Deportiva del Sur. El resto de las instituciones que reportan esta modalidad educativa ofrecen asignaturas y cursos en la modalidad, pero no poseen una estructura académica de gestión propiamente consolidada.

Es necesario destacar a la Universidad Nacional Abierta (UNA) como referencia en materia de EaD. La institución que fue creada en el año 1977, con la finalidad de formar profesionales en áreas prioritarias del desarrollo del país. Funciona bajo una infraestructura conformada por 22 Centros Locales, uno en cada capital de estado y 29 Unidades de Apoyo. Con casi 40 años de experiencia, atiende una elevada matrícula estudiantil a escala nacional, a partir de una oferta académica que contempla programas de estudio en los niveles de pregrado y postgrado y actividades formativas de Extensión Universitaria. La trayectoria recorrida por esta Universidad le ha conferido un importante aprendizaje en lo que concierne a la administración de la práctica educativa a distancia. Experimentó en sus inicios el uso de las tecnologías tradicionales y organizó, en función de ello, diversas estrategias relacionadas con el diseño instruccional, la asesoría y la evaluación de los aprendizajes, entre otros. (Alfonzo, et al., 2012).

En la actualidad, la UNA se ha dedicado a incorporar, sin descartar las tecnologías utilizadas desde el inicio, recursos pedagógicos y administrativos apoyados en las TIC, y ha logrado apropiarse de ello de modo crítico y racional, en virtud de la experticia adquirida en la administración de procesos instruccionales a distancia. Así como lo señalan Tomás, et al, (2010) las universidades han ingresado en un período de innovaciones profundas que no tienen punto de retorno, ni perspectivas cercanas a una fase de equilibrio y González citado por Dorrego (2009) quien menciona que en Venezuela, a partir de 1999, viene produciéndose un cambio profundo en la educación superior venezolana. El desarrollo de un proyecto nacional dirigido a la inclusión social, la participación

protagónica del pueblo como médula de la democracia y el desarrollo de un modelo productivo endógeno y centrado en el ser humano, requiere de una transformación ética y del desarrollo de las capacidades para pensar y realizar nuestro futuro, necesidades que hacen de la educación en general y de la educación universitaria en particular una de las más altas prioridades. La reivindicación de la educación superior como derecho humano y deber del Estado, de su carácter público y su valor estratégico para un desarrollo humano integral, sustentable y soberano, es la visión de largo plazo en la que se inscriben estos cambios.

En Venezuela, otro esfuerzo importante ha sido desarrollado por la Asociación Venezolana de Educación a Distancia (AVED), concebida como una organización sin fines de lucro, orientada a difundir las bondades de la EaD con el apoyo de las TIC. La tarea de AVED consiste en congrega a todos aquellos Docentes, Profesionales, Colaboradores e Interesados en la EaD, así como relacionarnos con las organizaciones dedicadas a la innovación educativa, tanto venezolanas como internacionales para producir intercambios y profundizar el estudio la modalidad de EaD (AVED, 2016).

La educación a distancia en la Universidad Central de Venezuela

La Universidad Central de Venezuela (UCV) está conformada por once facultades que se agrupan por las áreas de conocimiento que define el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2013) en el libro de oportunidades de estudio, a saber: Ciencias de la Salud (Facultades de Farmacia, Medicina, Odontología), Ciencias Sociales, Humanidades y Jurídica (Facultades de Ciencias jurídicas y Políticas, Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación), Ciencia y Tecnología (Arquitectura, Ciencias e Ingeniería), Ciencias del Agro y del Mar (Facultades de Agronomía y Veterinaria). En estas Facultades se encuentran enmarcados los programas de formación conducentes a títulos universitarios de pregrado y postgrado, aunado a ello, las dependencias, Centro de Estudios para el Desarrollo (CENDES), Centro de Estudios Integrales del Ambiente (CENAMB) y Sistema de Actualización del Profesorado (SADPRO) .



En la UCV, desde los años setenta, se iniciaron experiencias en EaD con los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), que se dictan, principalmente, en el interior del país, en carreras que requerían profesionalizar a las personas que se encontraban trabajando en un determinado campo, específicamente, en las áreas de Educación, Ingeniería, y Arquitectura.

En 2000, se creó la Comisión de EaD, ente encargado de elaborar el Programa EaD de la universidad, el cual fue aprobado en 2001. Transformándose dicho programa, esta Comisión elaboró el primer Plan Estratégico de la EaD en la UCV 2006-2010, que planteaba una mayor integración de las diferentes experiencias en la modalidad, para promover su institucionalidad.

Para 2007, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV), se institucionaliza y se establece como una política de la universidad, con una estructura organizativa, adscrita al Vicerrectorado Académico, y conformada por la comisión central, un consejo técnico, en donde están representadas las once facultades y representantes de las dependencias centrales que tienen injerencia en la EaD en esta institución. Finalmente, el Reglamento del SEDUCV, fue aprobado en Julio 2011 por el Consejo Universitario de la UCV.

El sistema de educación a distancia

La experiencia de la EaD en la UCV en la última década, constituye una evidencia de la evolución de la modalidad y su adopción institucional como respaldo a la oferta académica de pre y postgrado. En este mismo sentido, en 2007, se creó el SEDUCV, el cual refiere Ornes (2008) como



Un complejo organizacional inteligente y diverso que se construye y consolida con base en una concepción amplia y actualizada de la educación a distancia (EaD), fundado en los principios de democracia, autonomía, justicia social, solidaridad humana y libertad de pensamiento, que rigen a la educación universitaria, en general, y a la Universidad Central de Venezuela en particular. Asimismo, se cimienta en principios específicos asociados a su naturaleza como modalidad y

sistema, referidos a la equidad, pertinencia, inclusión, calidad, sinergia, efectividad, flexibilidad, actualización, innovación y pertenencia. (p.2)

El SEDUCV, como estructura académico administrativa y funcional, se encarga de fomentar el desarrollo de la EaD mediada por las TIC en la UCV, bajo un enfoque institucional tendiente a la bimodalidad, centrado en una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Se encuentra conformado por tres niveles, los cuales, en el transcurso de los últimos dos años, han sido ajustados a la nueva estructura gerencial del Vicerrectorado Académico. Un primer nivel constituido por los órganos de dirección estratégica representados por el Vicerrectorado Académico y sus correspondientes, Gerencia Ejecutiva y de Desarrollo Docente y Estudiantil, el Consejo de EaD y la Gerencia de Línea del SEDUCV; un segundo nivel de coordinación intermedia, compuesto por las Coordinaciones de EaD de las Facultades, y otras dependencias académicas de la Universidad y todas aquellas que se creen con la reglamentación del sistema; y un tercer nivel constituido por los órganos de operación y desarrollo de programas específicos, representados por los Comités Académicos y las Unidades de Producción y Servicio, adscritos a las Coordinaciones de EaD de las Facultades u otras dependencias académicas (Reglamento del SEDUCV 2012; De Ornes 2012). Estos tres niveles corresponden a los elementos organizacionales del sistema donde se tiene una articulación de los componentes académicos, organizativos y tecnológicos involucrados en el desarrollo de la EaD. En la figura 1 se puede observar la estructura organizativa del SEDUCV descrita.

Es importante destacar que, bajo una visión sistémica, esta estructura organizativa del SEDUCV, tiende a una organización en red, caracterizada por la descentralización de procesos, la movilidad, la base comunicativa bidireccional o la prevalencia de los flujos y los procesos frente a los productos, además de los resultados tangibles, son algunos de los factores que permiten sea una opción adecuada ante las necesidades estructurales de la EaD, tal como lo plantea Domínguez (2009).

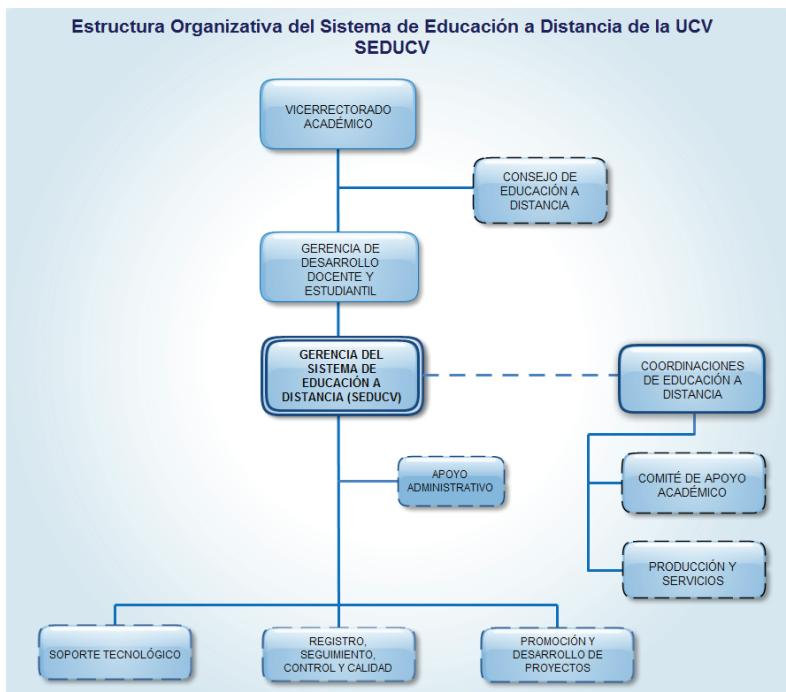


Figura 1. Estructura organizativa del SEDUCV

Modelo institucional del SEDUCV

En torno al Modelo Institucional del SEDUCV, De Ornes (2012) citada en Mogollón (2012), plantea que centra su funcionamiento en un modelo de gestión estructurado en cuatro (4) áreas específicas (ver figura 2): Organizacional: comprende la estructura funcional del SEDUCV, el Plan Estratégico y el Marco regulatorio; Académico, conformado por el Plan de Formación y Capacitación en TIC y EaD, además el Proceso de Registro Seguimiento, Control y Calidad (PRSCC) de los planes de formación de la UCV; Tecnológico, asociado al Campus Virtual de la UCV y las iniciativas con el uso de las tecnologías, así como también los eventos virtuales; Difusión, centrado en un plan de promoción y difusión de las acciones emprendidas por el SEDUCV para motivar e incentivar la participación en las actividades de EaD dentro de la Institución.

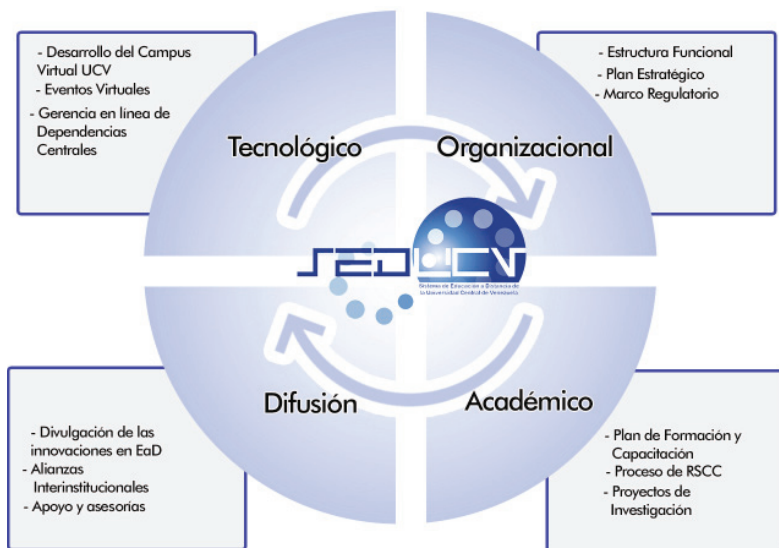


Figura 2. Modelo de Gestión de la EaD en la UCV.

El Modelo Organizacional del SEDUCV, se caracteriza por ser descentralizado en términos de la operatividad y del desarrollo autónomo, centralizado en términos de políticas, pautas y estándares y articulado en términos de la fluidez de sus procesos, la horizontalidad de las relaciones y el aprovechamiento máximo de las fortalezas de sus componentes.

Modelo tecnológico

El Modelo Tecnológico del SEDUCV está basado en el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en donde los procesos educativos se dan en modalidad a distancia, mixta o como apoyo al dictado de la asignatura, además es abierto a la asimilación flexible de las diversidad de herramientas tecnológicas que permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo soportado en la infraestructura tecnológica actualizada de la UCV.

Los EVA están en una robusta plataforma virtual correspondiente al Campus Virtual de la UCV (CV-UCV) construido bajo una plataforma reconocida y ampliamente utilizada de software libre: LMS Moodle,



que se traduce en Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objeto, en su versión más reciente 2.9.3, integrada con la aplicación para Video Conferencia, Blackboard Collaborate con licencia adquirida por la Institución hasta 2018, con su versión para dispositivos móviles inteligentes. Esta plataforma permite diseñar y dictar en modalidad a distancia cualquier asignatura o curso, a través de actividades síncronas y asíncronas con la utilización de diversas herramientas de la Web Social.

En la figura 3 se puede apreciar la página principal del CV-UCV en el que destaca la organización por facultades y dependencias, el canal youtube y de videoconferencias, además de la oferta académica.



Figura 3. Campus Virtual UCV. Fuente: <http://campusvirtual.ucv.ve>

El impacto innovador en el uso del CV-UCV se refleja principalmente en la ampliación y diversificación de la oferta académica en modalidad de EaD dentro de la UCV. En la tabla 1 se puede observar la cantidad de cursos, número de docentes y estudiantes que están en la modalidad a distancia o mixta.

Tabla 1. Estadísticas del CV-UCV

Facultad / Centro / Dependencia	Nro. Cursos	Nro. Estudiantes	Nro. Profesores
Facultad de Agronomía	153	250	195
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	24	235	54
Facultad de Ciencias	17	58	31
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	37	64	21
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas	2	2	1
Facultad de Ciencias Veterinarias	7	125	14
Facultad de Farmacia	15	186	23
Facultad de Humanidades y Educación	103	2140	159
Facultad de Ingeniería	51	13	30
Facultad de Medicina	35	597	76
Facultad de Odontología	9	978	35
CENAMB	6	0	2
CENDES	14	163	22
SADPRO	137	1005	558
Otros	55	182	121
	665	5598	1342

Fuente: SEDUCV. 11 de mayo de 2016

El crecimiento expresado en los datos presentados, refleja un avance significativo hacia la UCV Bimodal, considerando los efectos que tiene en la actualización y transformación académica; en el mejoramiento de la calidad de sus actores y procesos formativos; y en la contribución a un perfil institucional que se ubica en posiciones destacadas en los Ranking Latinoamericanos 2015. Todo esto se traduce en las diferentes posibilidades de intercambios, desarrollo de proyectos mancomunados con instituciones pares, creación de consorcios institucionales para ofertas académicas en EaD, y egresados actuantes en una cultura digital con pronósticos de desempeño exitoso reconocido.



A modo de cierre

Los procesos de cambio –algunos de ellos de carácter estructural– de gestión y de estructura organizacional que muestran los modelos y sistemas de EaD, producidos en los últimos tiempos en el área cultural, económica y política venezolana, sumados al rápido desarrollo de los conocimientos, el progreso de los medios tecnológicos al servicio de la información, el acceso de la población a una mayor disposición de tiempo y de bienes y por último la demanda que se está experimentando en la sociedad actual de actualización científica, tecnológica y humanística, constituyen circunstancias y necesidades que requieren modelos de enseñanza flexibles, capaces de renovar y transmitir conocimientos y técnicas que proporcionen respuesta a esa demanda educativa. Las universidades venezolanas están en proceso avanzado, reportando la incorporación de modelos institucionales a distancia. La UCV es parte de este desarrollo inminente, que lleva a las instituciones venezolanas hacia la Bimodalidad reportando un avance significativo en estos últimos cinco años.

Para finalizar, es importante destacar que el potencial de la tecnología para mejorar el proceso de aprendizaje es considerado de manera significativa por las organizaciones internacionales que operan en los países de América Latina, invirtiendo en recursos y fondos para la implementación de esta modalidad educativa. Sin este reconocimiento político, toda acción resulta difícil, teniendo en cuenta los tres factores que más inciden en la implantación de la EaD dentro en el espacio latinoamericano: la inversión en educación, la calidad educativa y la infraestructura tecnológica.

Referencias bibliográficas

- ALFONZO, A, ARIAS, M.L, IBARRA, C, GUZMÁN, W, NAVEDA, E, LEAL, N, RODRÍGUEZ, Y, PÉREZ, I Y SOSA, L. (2012). Experiencias en EaD. Universidad Nacional Abierta. Encuentros, Protagonistas y Experiencias. Coordinadora y Editora Mogollón I. Publicaciones electrónicas de Miembros de Edutec, GITE Universidad de Sevilla, Edutec. Sevilla. España. Recuperado a partir de:
<http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/venezuelaead.pdf>

- DE ORNES, C. (2012). Evolución de la Educación a Distancia en la UCV: transformación entre dos siglos. En Educación a Distancia. Encuentros, Protagonistas y Experiencias. Coordinadora y Editora Mogollón I. Publicaciones electrónicas de Miembros de Edu-
tec, GITE Universidad de Sevilla, Edutec. Sevilla, España. Recuperado a partir de:
<http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/venezuelaead.pdf>
- DOMÍNGUEZ, D (2009). La organización red en educación a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 12. (pp. 23-40)
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO (OPSU) (2013). Primer Reporte del Registro Nacional de la Educación Universitaria a Distancia. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, Venezuela.
- GAMLIN, M. (1999). Entrega de habilidades básicas de alfabetización por educación a distancia en Nueva Zelanda. Open praxis: el boletín del Consejo Internacional para la Educación a Distancia, (pp. 26-30).
- ORNÉS, C. (2008). Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela. Revista Cognición 13. Edición Especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA UTP. Loja, Ecuador
- REGLAMENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (SEDUCV) (2012). Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 1429 (Extraordinaria). Recuperado a partir de:
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/consejo_universitario/documentos/Gaceta_Universitaria_Extraordinaria_-_Mayo_2012.pdf
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA (2013). Modelos de Organización para la Educación Universitaria a Distancia en el marco de la Transformación Universitaria. Caracas, Venezuela. Recuperado a partir de:
<http://ead.opsu.gob.ve/OA/R3-UT1-U2/documentos/versionimpresa.pdf>
- DORRIGO, E. (2010). La educación a distancia en Venezuela. Realidades y tendencia. Recuperado a partir de:
http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_%28tendencias%29.pdf
- ZAPATA, M Y GARCÍA, J (2001). Modelos institucionales de Educación a Distancia. Recuperado a partir de:
<http://revistas.um.es/red/article/view/25191/24461>

Capítulo V

Modelos institucionales frente al desafío de la educación universitaria a distancia: el caso de la Universidad de la República en Uruguay

Virginia Rodés

El presente trabajo da cuenta de la evolución institucional de la Universidad de la República en relación al desarrollo de su Entorno Virtual de Aprendizaje. En esta evolución se introducen los antecedentes que se remontan al año 2000, etapa en la que se identifican experiencias en la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) incipientes y con escaso grado de coordinación institucional.

Posteriormente, se presentan las acciones desarrolladas a partir del 2005 en el marco del PLEDUR 2005 - 2010 subproyecto “Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de grado” dependiente del programa “Mejora de la enseñanza de grado”.

Éste favoreció que, entre 2008 y 2010 se llevara adelante la implementación del Proyecto “Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República” (Proyecto TICUR), financiado por la AECID, con contraparte de la UDELAR, llevando a la creación del Departamento de Apoyo Técnico Académico, el Programa de Formación Docente y el Observatorio de Nuevas Tecnologías en Educación Superior. Estas acciones llevaron a la creación de comunidades y redes de docentes innovadores que adoptaron el uso del EVA en el marco de las prácticas de enseñanza.

A partir de 2011, se evalúan las acciones, las que se consolidan a través de la creación del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es 2012 un año clave en la identificación de los impactos institucionales del ProEVA. En dicha etapa ya era posible afirmar el logro de



la generalización del uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la UDELAR. Además de proveer espacios de trabajo virtuales a todas las materias y cátedras de la UDELAR que lo soliciten para actividades de Enseñanza, los EVA también brindan espacios de trabajo y colaboración para equipos de Investigación, Extensión, Educación Permanente, Posgrados, Programas y Proyectos centrales, así como a otras instituciones, organizaciones sociales o colectivos que requieran estos servicios y apoyos, por su vinculación a programas e iniciativas de la UDELAR.

A principios de 2013, el Consejo Directivo Central define una nueva etapa para el ProEVA, centrada en promover un uso mejor y más abierto de los Entornos Virtuales de Aprendizaje que se orientan a 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.

El concepto de educación abierta constituye una tendencia inexorable para la reforma y desarrollo de la educación superior. El mismo se constituye a partir de la apertura de la educación como sistema global, de los objetivos, contenidos y prácticas educativas, del tiempo y espacio educativo, de los recursos y del sistema tecnológico en el que se imparte así como en su gestión.

Se lleva adelante un abordaje de la transformación institucional que tiene por fin lograr el tránsito desde un modelo de educación mixta centrada en el uso de un entorno virtual de aprendizaje como sistema de apoyo a la enseñanza presencial de grado, hacia un modelo de educación abierta orientada a superar las barreras del acceso a los contenidos de una educación avanzada a lo largo de toda la vida, basado en una concepción de ecosistema de aprendizaje.

El 2014 nos encuentra concretando el desarrollo de una nueva infraestructura de productos y servicios que se integran bajo el concepto +EVA, para dar apoyo a la política institucional de Universidad Abierta.

A continuación se presentan los rasgos más preponderantes de cada etapa de este proceso de transformación institucional con base en la introducción de tecnologías educativas.

Antecedentes

2000

... antecedentes

- Experiencias aisladas en la integración de TIC en la UDELAR
- Falta de investigación en el tema
- Iniciativas fragmentadas y desconectadas
- Creciente demanda

Cooperación académica: interuniversitaria y apoyo de AECID

Desde el año 2000, la Universidad de la República ha venido realizando experiencias en la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con diversos resultados. En general, se trataban de experiencias incipientes y con escaso grado de coordinación institucional.

El desarrollo insuficiente de los recursos y capacidades repercutía negativamente, tanto en las posibilidades de atención a la creciente demanda en educación superior como en el acceso a las fuentes relevantes de información, reforzando la inequidad social y geográfica, y reduciendo las vías hacia un desarrollo social sustentable. Se observaba, asimismo, el problema de la insuficiente investigación aplicada al uso educativo de TIC (falta de acumulación académica en la materia), iniciativas aisladas y fragmentadas (escasas sinergias y aprendizaje institucional), y ausencia de plataformas integradoras (desconexión entre los sistemas administrativos y educativos).

Uso educativo de TIC

Buscando atender a esta problemática, en el marco del PLEDUR 2005-2010 se desarrolló el subproyecto “Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de grado” dependiente del programa “Mejora de la enseñanza de grado”.



2005

“Uso educativo de las TIC en la enseñanza de grado”

En el marco del PLEDUR se crea el Subproyecto: **“Uso educativo de las TIC en la enseñanza de grado”** dependiente del Programa Mejora de la Enseñanza de Grado.

Objetivo: impulsar acciones de mejora de la calidad de la enseñanza de grado. Supone el logro de mejores condiciones materiales que faciliten el acceso a las fuentes relevantes del conocimiento, independientemente del lugar de radicación o la condición social de los estudiantes.

Esta iniciativa permitió en el período el desarrollo de actividades de fortalecimiento de los procesos de generalización del uso educativo de TIC en la UDELAR, como lo son la realización de tres convocatorias del “Llamado a presentación de propuestas educativas semi presenciales u otras basadas en la incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) y recursos educativos abiertos (REA)”. Con relación a los proyectos educativos, en el período se aprobó el apoyo a 83 propuestas. Esto ha permitido consolidar una masa crítica de docentes comprometidos. El conjunto de proyectos implica numerosas instancias de capacitación docente y de divulgación, clases presenciales y semi-presenciales, talleres y jornadas especiales de trabajo, discusión y valoración del potencial educativo de las propuestas.

Generalización del uso educativo de tecnologías

Desde febrero de 2008 a diciembre de 2010, se llevó adelante la implementación del Proyecto “Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República” (Proyecto TICUR), financiado por la AECID con contraparte de la UDELAR.

2008

Proyecto “Generalización del uso educativo de las TIC en la Universidad de la República” (Proyecto TICUR)

Objetivos: expandir los beneficios de una formación avanzada y para toda la vida, independientemente de su género, su condición social, su inserción laboral o su lugar de radicación.

- Llamado a propuestas educativas semipresenciales u otras basadas en la incorporación de TIC y recursos educacionales abiertos (REA)
- Creación del DATA
- Desarrollo del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Udelar
- Programa de formación de formadores en Tecnologías de la Información y Comunicación
- Observatorio de Nuevas Tecnologías en Educación Superior

Cooperación bilateral AECID

El proyecto incluyó la creación del Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) localizado en la Comisión Sectorial de Enseñanza, encargado del desarrollo de plataformas tecnológicas sobre las cuales los docentes universitarios han podido generar distintas aplicaciones con fines educativos. El proceso de selección, instalación y desarrollo de la plataforma educativa, inició en abril del 2008 con una evaluación del uso educativo de TIC en la UDELAR en sus experiencias más exitosas, la lógica de su desarrollo organizacional así como la oferta tecnológica global de Sistemas de Gestión del Aprendizaje basados en Software Libre.

Como consecuencia, se decidió montar un sistema de gerenciamiento de cursos y contenidos basado en el software MOODLE (<http://moodle.org>), para el desarrollo del que pasó a denominarse Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Desde comienzos de 2008, el concepto de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se ha impuesto en la comunidad académica de la Udelar. Este proceso de integración ya está muy avanzado, pero aún pendiente de consolidación.

El DATA se encarga además del asesoramiento, formación y acompañamiento de los docentes universitarios que integran TIC con



finés educativos; diseña estrategias, estándares y protocolos de integración y uso educativo de TIC en los servicios universitarios; coordina y articula las acciones centrales y descentralizadas a través de la creación y seguimiento de grupos de trabajo y redes; facilita la creación de sinergias para la conexión de los sistemas educativos y administrativos; al tiempo que desarrolla investigación sobre el uso de TIC en la educación superior en sus dimensiones educativa, organizacional y tecnológica.

El proyecto TICUR incluyó, asimismo, una estrategia múltiple de formación de docente en la temática. El Plan de Formación se compuso de un curso de formación en profundidad de carácter teórico práctico, de diseño flexible, con un total de 360 horas semipresenciales. Estuvo dirigido a la formación de formadores en todas las áreas del conocimiento. La propuesta metodológica se basa en la participación, la reflexión sobre las prácticas docentes, aportes del campo de la pedagogía y la comunicación; así como de acciones y experiencias prácticas. Las actividades de formación contaron con el aporte de docentes nacionales y extranjeros, con criterios de evaluación tendientes a la acreditación a nivel de posgrados, mediante la asignación de créditos.

En paralelo a la formación en profundidad antes mencionada se realizaron un conjunto de instancias de formación orientadas a la sensibilización y generalización de la temática a partir de las necesidades detectadas en los servicios universitarios. A modo de ejemplo, se menciona el curso Enseñar y Aprender en EVA, que se inició durante el 2010 en las Sedes del interior y en las áreas universitarias. Son cursos semipresenciales de 30 horas de duración en donde los agentes locales de las sedes del interior y los referentes en cada servicio de las áreas presentan sus experiencias de integración de tecnologías en su especialidad. Con esta propuesta se responde a las políticas de descentralización de la Universidad y al fortalecimiento de núcleos locales que impulsen y promuevan los avances en relación a estas nuevas formas de enseñar y aprender en la UDELAR.

La estrategia se completó con la creación del Observatorio de Nuevas Tecnologías en Educación Superior (ONTES), en el marco del cual se realizaron tres investigaciones.

Creación de redes y comunidades



Se organizó la intervención en tres dimensiones: educativa, tecnológica y organizacional. En el marco de esta estrategia en su dimensión organizacional se crearon dos grupos de Trabajo y una Red que se describen a continuación.

Grupo de trabajo Red EVA

Integrado por dos tipos de actores: aquellos directamente implicados en la gestión de los sistemas de información (administradores) y los actores institucionales académicos, docentes, de gestión, provenientes de los diferentes Servicios involucrados en esta etapa. Este espacio de integración, de participación voluntaria, promueve la construcción de un Sistema de Entornos Virtuales de Aprendizaje distribuido e interoperativo, haciendo posible el logro de una plataforma educativa única para la Universidad de la República, compartiendo la misma identidad institucional, transparente para el usuario y permitiendo el tránsito horizontal de los estudiantes y docentes, así como el desarrollo de proyectos colaborativos, reutilización e intercambio de contenidos educativos. Desde el punto de vista académico político ha permitido el logro de sinergia y el compartir recursos humanos y materiales así como la articulación de una comunidad de actores solidarios y respetuosos de la autonomía de cada Servicio Universitario.



Grupo de trabajo articuladores

Se ha producido la integración al trabajo universitario de un nuevo rol docente, los Articuladores, que son docentes ya radicados con cargos en los Servicios universitarios, a los que se les aportan horas docentes en muy diversas modalidades, con el objetivo de que se desempeñen como nexos entre el DATA y los grupos de docentes del Servicio que se encuentran desarrollando procesos de integración de TIC a sus acciones educativas. En términos generales, las acciones del/la articulador/a se orientan a facilitar el diseño y la implementación de cursos semipresenciales y materiales educativos en los Servicios universitarios. Entre las funciones que poseen estos articuladores se encuentran:

- Aportar a la búsqueda de soluciones organizativas, técnicas y/o pedagógicas para el desarrollo de los procesos de virtualización de cursos.
- Apoyar a los equipos docentes en la elaboración de materiales educativos y cursos virtuales, desde una perspectiva de fomento de capacidades para la autogestión.
- Participar de reuniones periódicas de trabajo, formación y coordinación conjunta.
- Realizar un relevamiento diagnóstico de la situación del servicio y sus posibilidades de desarrollo de las líneas del PROEVA.
- Constituirse en referente académico del PROEVA en el Servicio, favoreciendo los procesos de integración de TIC de manera pertinente desde el punto de vista educativo y tecnológico.

El DATA coordina esta comunidad de aprendizaje y de prácticas con componentes virtuales, que pasa a denominarse Grupo de Trabajo Articuladores, promoviendo la búsqueda y construcción de modelos de trabajo comunes, la sistematización de experiencias, y la constitución de una red de actores en la temática, distribuidos en los servicios universitarios.

Con esta iniciativa se promueve la conformación paulatina de departamentos de apoyo técnico y académico de carácter local, articulados y coordinados, que organizados a partir de una concepción de comunidad de aprendizajes y de prácticas, promuevan la integración

de TIC a la educación universitaria, buscando soluciones innovadoras a los problemas que vayan surgiendo de la propia experiencia, desde un marco conceptual y práctico coherente y congruente.

La estrategia se centró en ofrecer espacios de construcción de comunidad, sostenida por acciones en entornos presenciales y virtuales, orientados a la creación de redes.

A lo largo del proceso de trabajo de estos cinco años, se fueron proponiendo por parte de la coordinación y en acuerdo con los docentes articuladores, una agenda de formación en la acción en temas vinculados a los aspectos tecnológicos, organizacionales y educativos de la integración de TIC. También se ha trabajado fuertemente en la realización conjunta de documentos diagnósticos y de propuestas académicas para el PROEVA.

Red propuestas educativas semipresenciales

Espacio de apoyo a los grupos docentes que se encuentran implementando proyectos financiados para el desarrollo de estrategias semipresenciales aplicadas a la enseñanza de grado. Este espacio, coordinado por el DATA, tiene el objetivo de brindar asesoramiento técnico y académico a través de procesos de formación en la acción, favoreciendo la coordinación entre los equipos docentes vinculados a los proyectos que involucran la integración de TIC a la enseñanza de grado, tendiendo a la conformación de una red de docentes innovadores.

Este abordaje permitió a los integrantes de las comunidades y redes elaborar reflexiones sobre la práctica, permitiendo profundizar en conceptualizaciones en relación a la dimensión organizacional de los procesos de innovación. Esta apropiación conceptual habilitó la modelización de prácticas y su derrame en los servicios universitarios de pertenencia.

Consolidación y evaluación de resultados

En julio de 2010, se realizó una evaluación de estas acciones por parte de un Comité Evaluador Externo, de cuyo informe se desprendían una serie de recomendaciones. Entre otras se manifestaba que



... sobre el tema de innovaciones, el proyecto TICUR 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. ...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 (Ver proyecto Flor de Ceibo y convenios PIT-CNT, ANEP, AUGM y otros). Las innovaciones resultan así de la integración y de una perspectiva de control centralizador, pero con un proceso que, a su vez, es de cada Servicio y es de todos los servicios por su libre decisión. Tan verdad es esto que no todos los Servicios adherirán a EVA. Las interacciones, los lazos, se dan a través de los Articuladores que tienen la función de estimular la plena realización de los proyectos de cada servicio.

2010

Consolidación y Evaluación de resultados

- Finalización del Proyecto TICUR
- Evaluación externa e interna
- Consolidación de:
 - infraestructura central de recursos humanos y materiales para apoyo, asesoría en el uso educativo de TIC
 - masa crítica y receptiva al uso educativo de TIC
 - redes, grupos de trabajo y una comunidad de docentes formados en el uso educativo de TIC
 - condiciones de sostenibilidad en los servicios y centros universitarios
- Redacción del "Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje" y metas 2010-2015

Cooperación académica: Proyecto "Accesibilidad, Personalización en TIC para Educación Superior" PCI de AECID

En 2010, la UDELAR contaba con una infraestructura central de recursos humanos y materiales para apoyo, asesoría en el uso educativo de TIC y administración de sistemas informáticos. Esta estructura

central aún debe ser fortalecida y consolidada con la ampliación de sus recursos humanos y materiales, para poder atender de modo eficiente las demandas de la universalización de los recursos vinculados con el EVA, el asesoramiento y apoyo a docentes e instituciones así como para la investigación y desarrollo de tecnologías para la educación superior.

Asimismo, existían redes, grupos de trabajo y una comunidad de docentes formados en el uso educativo de TIC que favorecen la coordinación de las estrategias, proyectos e iniciativas en el área en los servicios universitarios. Estas estrategias de formación docente y de generación de redes y comunidades de prácticas requerían de iniciativas que garantizaran su continuidad, profundización e institucionalización. En los Servicios universitarios, a través de la existencia de la figura del Articulador y del GTA se habían gestado de modo incipiente acciones locales para la administración de recursos tecnológicos de apoyo a la enseñanza, para el asesoramiento en integración educativa de TIC, y para la instalación y administración de plataformas educativas, iniciativas que deben ser apoyadas con estrategias de consolidación institucional.

En las Sedes Universitarias del Interior se observaban condiciones para el sostenimiento de esfuerzos tendientes a la generalización del uso de EVA. De modo ilustrativo podemos mencionar: la creación de Polos de Desarrollo Académico, la creación de Unidades de Apoyo a la Enseñanza, la mejora en la infraestructura de TIC, conectividad y de recursos humanos relacionados a la gestión de la misma, la formación de docentes en temas de integración educativa de TIC (vinculados al Plan de Formación del proyecto TICUR), entre otros. Las acciones de universalización del uso EVA en el interior del país requerían de ser apoyadas de modo específico, atendiendo las particulares demandas de generalización del acceso a la educación superior para todos/as cualquiera sea el lugar de radicación.

A esto se sumaba la existencia de un notorio interés en la temática por parte de la comunidad académica, que había comenzando a comprender las oportunidades y ventajas que ofrece la generalización del uso de las TIC para el grado, el posgrado, la educación permanente, las actividades interdisciplinarias, la investigación y la extensión.



Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje

2011

ProEVA

**Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje
de la Universidad de la República**

- Promover la generalización del uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Udelar como apoyo a la expansión de la enseñanza activa en todo el territorio nacional
- Efectos a corto, mediano y largo plazo de las acciones encaminadas por este programa serán:
 - la contribución a la satisfacción de la creciente demanda de educación superior
 - la mejora en la calidad de la enseñanza
 - la disminución de la brecha digital y geográfica
 - la integración de las funciones universitarias

En 2011, en el marco de la Comisión Evaluadora, el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) elabora el documento del Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República PROEVA, fijando una serie de metas, objetivos y acciones a desarrollar en el quinquenio, el cual es aprobado posteriormente, en resolución del Consejo Delegado Académico del 18 de octubre de 2011 (Resolución Número 4, 18/10/2011-Exp. 004020-000587-11).

En dicha resolución se destaca la satisfacción por el desarrollo alcanzado, la necesidad de afianzar el programa fortaleciendo el trabajo en red de unidades y servicios, la adecuación de la formación docente con ofertas de formación más cortas, así como el estímulo a la investigación acerca del impacto de la utilización de EVA en la enseñanza.

El PROEVA busca promover la generalización del uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad de la República como apoyo a la expansión de la enseñanza activa en todo el territorio nacional.

Los efectos a corto, mediano y largo plazo de las acciones enca-minadas por este programa serán la contribución a la satisfacción de la creciente demanda de educación superior, a la mejora en la calidad de la enseñanza, a la disminución de la brecha digital y geográfica y a la integración de funciones universitarias.

Impactos institucionales

2012 Impactos institucionales	
Generalización	84000 usuarios 2000 cursos semipresenciales activos
Uso estudiantil	68% tiene usuario (69000) - tipos de usos: 94,9 % descargar material, 87% ver novedades, 60% comunicarse con docentes, 48% realizar pruebas y exámenes, 28,8% trabajar en equipo
Uso docente	- Apoyo a la enseñanza presencial / estrategias semipresenciales 75% Docentes utilizan EVA para actividades de Enseñanza - Docentes utilizan el EVA para apoyar el dictado de entre 1 (39%) y 2 cursos (25%) - Tipos de Usos: 43% repositorio + foros/actividades, 39% repositorio
Formación docente	1631 horas de formación docente semipresencial 1486 docentes participantes
Cooperación académica: Proyecto "ESVIAL - Educación Superior Virtual Inclusiva - América Latina" ALFA III; Proyecto "LATIn. Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos" ALFA III; Red iberoamericana de investigación sobre nuevos modelos de innovación abiertos y basados en los usuarios (RED IBEROAMERICANA DE LABORATORIOS CIUDADANOS) CYTED	

Es 2012 un año clave en la identificación de los impactos institucionales del ProEVA. En dicha etapa ya era posible afirmar el logro de la generalización del uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la UDELAR. Además de proveer espacios de trabajo virtuales a todas las materias y cátedras de la UDELAR que lo soliciten para actividades de Enseñanza, los EVA también brindan espacios de trabajo y colaboración para equipos de Investigación, Extensión, Educación Permanente, Posgrados, Programas y Proyectos centrales, así como a otras instituciones, organizaciones sociales o colectivos que requieran estos servicios y apoyos, por su vinculación a programas e iniciativas de la UDELAR.



La estructura organizacional y de infraestructura del servicio presentaba al Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA), de la CSE administrando el Servidor Central y coordinando la gestión de los servidores descentralizados de los servicios universitarios.

En el Servidor Central (<http://eva.universidad.edu.uy>) se alojan los EVA de las Facultades de Ciencias, de Derecho, de Enfermería, Educación Física, Ciencias de la Comunicación, y Bibliotecología. Funcionan allí los EVA de los Centros Universitarios de Paysandú, de Rivera y de la Regional Este, Así como el Espacio Interdisciplinario, la Unidad de Capacitación de la CSGA, el Programa de Formación y Posgrados de la CSE, diversos Proyectos como Flor de Ceibo, Progresar y además del EVA del Instituto Cuesta Duarte del PIT-CNT.

A su vez, once Facultades y un Centro Regional contaban con servidores EVA descentralizados: Facultad de Química, Odontología, Medicina, Ciencias Sociales, Arquitectura, Ciencias Económicas y Administración, Psicología, Humanidades, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, además del EVA de la Regional Norte.

La estructura de recursos humanos que sostenía el servicio estaba conformada por el DATA y los integrantes de las UAes y URIs a cargo de la administración y apoyo a la integración del EVA en los servicios, articuladores y encargados de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) de la Universidad de la República.

En esa oportunidad ya se contaba con una cantidad de 778 cursos activos en el EVA central, así como un promedio superior a los 100 cursos activos disponibles en cada EVA descentralizado, lo que permitía estimar un total que superaba los 2000 cursos semipresenciales activos en toda la red EVA.

Las proyecciones realizadas a partir del relevamiento sistemático, daban cuenta de más de 84000 usuarios registrados (docentes, estudiantes y otros) en el total de los Servidores EVA de la UDELAR. De ellos, el 41% correspondían al Área Social y Artística, 30,5% al Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, mientras que el 28,5% correspondían al Área Salud.

Datos del Censo de Estudiantes realizado en 2012 demostraban que el 68% de los estudiantes tenía usuario en EVA, unos 69.000. Entre las principales actividades que los estudiantes realizan están: 94,9 %

descargar material, 87% ver novedades, 60% comunicarse con docentes, 48% realizar pruebas y exámenes, 28,8% trabajar en equipo.

Estadísticas de acceso por parte de docentes del Área Social en el marco de un proyecto de I+D de CSIC^[1] relevaban frecuencia de ingreso de los docentes al EVA, donde se destacaba un 7% de docentes que lo hacían diariamente, 24% varias veces por semana y un 18 % que lo hacía una vez por semana.

Según datos relevados en el estudio ya mencionado, en facultades que integran el área Social y Artística el 75% de los docentes utilizaba EVA para sus tareas de Enseñanza, para apoyar el dictado de entre 1 (39%) y 2 cursos (25%).

Otros estudios^[2] dan cuenta del modo de utilización de las funcionalidades de EVA por parte de los usuarios docentes en el diseño de sus cursos, de acuerdo a una categorización de grados de utilización de EVA en base al tipo y cantidad de actividades, herramientas y recursos utilizados.^[3]

En él se destaca fuertemente el modelo de los cursos repositorios de materiales (39%), mientras que la mayoría (43%) recaen en la categoría denominada repositorio participativo, caracterizado por el déficit de herramientas autoevaluativas. Los resultados arrojaban evidencia de un porcentaje reducido de cursos de tipo colaborativos (4%).

Las estrategias de incorporación de EVA a la Enseñanza había sido apoyada por acciones de formación docente en el periodo 2008-2012 llevada adelante por la Unidad Académica y el DATA de la CSE, en colaboración con las Unidades de Apoyo a la Enseñanza y articuladores de los servicios. Las acciones involucraron 1631 horas de formación docente semipresencial alcanzando un total de 1486 docentes participantes.

Además, en el período se habían financiado 103 proyectos en el marco de cuatro ediciones sucesivas del Llamado a Propuestas educativas semi-presenciales u otras basadas en la Incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Recursos Educativos Abiertos (REA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

La actividad de investigación y desarrollo también se había visto potenciada con dos proyectos aprobados y financiados en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria de la Agencia Española de



Cooperación para el Desarrollo, Proyectos de Fortalecimiento Institucional “Accesibilidad, Personalización en TIC para Educación Superior” (2009) y “Accesibilidad, Personalización en TIC para Educación Superior” (2011). Se profundiza con la aprobación de dos proyectos financiados por el Programa ALFA de la Unión Europea, los Proyectos ALFA III “ESVIAL - Educación Superior Virtual Inclusiva - América Latina” y “LATIn. Iniciativa latinoamericana de libros de texto abiertos”. También se participa en varias redes académicas de la región.

Uso mejor y más abierto

2013 “Uso mejor y más abierto del EVA”

Integración con múltiples entornos virtuales, Ecosistema de Aprendizaje para la Educación Abierta

Un modelo sustentable de Educación Abierta en el ámbito de la Educación Superior:

- el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA);
- el desarrollo de Prácticas Educativas Abiertas (PEA);
- su disponibilización a partir del uso de Software Libre;
- su publicación bajo Licencias Libres y Abiertas.

Cooperación académica: Proyecto “Marcos regulatorios, modelos institucionales y formatos didácticos: Dimensiones de la calidad en las Prácticas de Enseñanza a Distancia en países del MERCOSUR”, Ministerio de Educación de Argentina; Red iberoamericana para la usabilidad de repositorios educativos (RIURE), CYTED

A principios de 2013, el Consejo Directivo Central define una nueva etapa para el PROEVA, centrada en promover un uso mejor y más abierto de los Entornos Virtuales de Aprendizaje^[4].

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.

Este enfoque da continuidad a la línea de acción iniciada en 2008 por la Comisión Sectorial de Enseñanza mediante su “Llamado a Propuestas Educativas Semi-Presenciales u otras basadas en la incorporación

de Entornos Virtuales de Aprendizaje, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y Recursos Educativos Abiertos (REA)”.

El concepto de educación abierta constituye una tendencia inexorable para la reforma y desarrollo de la educación superior. El mismo se constituye a partir de la apertura de la educación como sistema global, de los objetivos, contenidos y prácticas educativas, del tiempo y espacio educativo, de los recursos y del sistema tecnológico en el que se imparte así como en su gestión.

La expansión del software libre en la cultura en general ha afectado al mundo de la educación y ha dado lugar a la apertura de los contenidos de los cursos, así como impulsado el acceso abierto a los resultados de la investigación. Este cambio hacia la “apertura” en la práctica académica involucra fuertes cambios culturales y tecnológicos. No es sólo una tendencia positiva, sino además necesaria con el fin de garantizar la transparencia, la colaboración y la innovación continua en la educación superior, así como una garantía del cumplimiento de la misma como derecho humano. Involucra cuatro procesos básicos que se dan en el marco de una comunidad y una red tecnológica: creación, almacenamiento, uso y compartición.

Desde un enfoque centrado en la mejora del acceso, el enfoque del ProEVA postula la necesidad de existencia de cuatro componentes para un modelo sustentable de Educación Abierta en el ámbito de la Educación Superior: el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA); el desarrollo de Prácticas Educativas Abiertas (PEA); su disponibilidad a partir del uso de Software Libre; y publicación bajo Licencias Libres y Abiertas.

Las licencias y herramientas de derechos de autor Creative Commons (CC) constituyen la solución más generalizada para la gestión de licencias abiertas y libres. Otorgan a los creadores individuales y colectivos una vía estandarizada para la autoría de las obras, dando lugar a lo largo del mundo a una ecología de “bienes comunes digitales vasto y creciente, una fuente de contenidos que pueden ser copiados, distribuidos, editados, remezclados, y usados como base para crear, todo dentro de los límites del derecho de autor”.

Es por esta razón que una de las acciones del ProEVA en esta etapa radica en el impulso a la creación del Capítulo Creative Commons

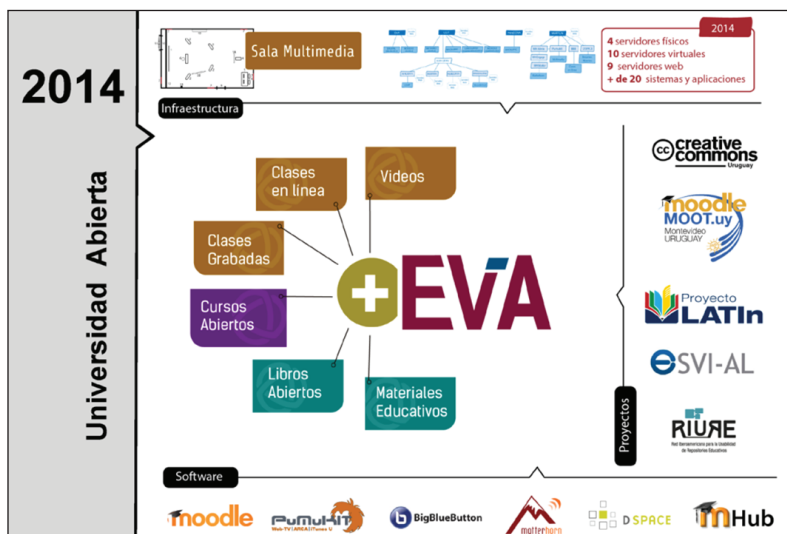


Uruguay como mecanismo para la promoción en la Udelar del estándar CC de licencias libres y abiertas.

Se lleva adelante un abordaje de la transformación institucional que tiene por fin lograr el tránsito desde un modelo de educación mixta centrada en el uso de un entorno virtual de aprendizaje como sistema de apoyo a la enseñanza presencial de grado, hacia un modelo de educación abierta orientada a superar las barreras del acceso a los contenidos de una educación avanzada a lo largo de toda la vida basado en una concepción de ecosistema de aprendizaje.

El modelo que se propone concibe a los Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República como un Ecosistema de Aprendizaje, basado en la integración de múltiples plataformas y servicios educativos de software libre que integran a las comunidades e individuos para la creación, uso y re uso de contenidos digitales abiertos y publicados bajo licencias libres y abiertas. Gran parte de las actividades de investigación y desarrollo realizadas en el período contribuyen a aportar soluciones tecnológicas y de infraestructura que se integran al EVA.

Universidad Abierta



La nueva infraestructura de productos y servicios se integra bajo el concepto +EVA, para dar apoyo a la política institucional de Universidad Abierta. El acceso a los mismos se ofrece desde el Portal del ProEVA (<http://proeva.udelar.edu.uy/>)

Entre los sistemas a integrar en el segundo semestre del 2014 se encuentran:

- EVA (Moodle 2.x): sistema de gestión educativa de espacios virtuales para la enseñanza y el aprendizaje. Basado en Moodle, plataforma educativa de Software Libre, permite la publicación de materiales didácticos, comunicación entre los estudiantes y con los docentes, creación colectiva de recursos y materiales, aprendizaje colaborativo y evaluación en línea.
- Multimedia (PuMuKit): repositorio de objetos de aprendizaje multimedia digitales a partir del sistema PuMuKIT (PUBLICador MULTImedia en KIT) gestor de contenidos audiovisuales open source desarrollado sobre software libre, que permite automatizar, vía internet, el proceso de publicación de contenidos abiertos producidos en la Universidad. Cualquier video almacenado en la base de datos del sistema puede ser publicado a través de diversos canales: un portal de WebTV, un flujo RSS, un Site en iTunes U o un canal en YouTube.
- Cursos abiertos (Moodle Hub): desarrollado sobre Moodle Open Community Hub es un directorio de cursos y contenidos abiertos compartidos por los usuarios de los EVA de la UDELAR. Los cursos estarán disponibles para su descarga o registro y cursado. Permitirá una mayor visibilidad de los cursos y contenidos abiertos de la UDELAR, así como la interacción entre los docentes y estudiantes en el desarrollo de cursos, su uso y reutilización, de tal manera que los cursos y los datos de los usuarios pueden ser almacenados en un repositorio.
- Libros de Texto Abiertos (LATIn): esta plataforma basada en software libre proporcionará a los docentes las funcionalidades necesarias para apoyar la creación colaborativa de libros de texto en formatos abiertos, pudiendo incluir en la misma la participación estudiantil. El sistema les proporcionará a los estudiantes herramientas para leer los libros en línea, descargarlos en formato PDF para su impresión o lectura fuera de línea. Todos los módulos y libros



están destinados a ser reutilizados y remezclados en nuevos módulos y libros, ser adaptados y/o traducidos a otros idiomas, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Los textos estarán licenciados bajo Creative Commons.

- **Clases en línea (BigBlueButton):** es un sistema de conferencia web que permite impartir clases, realizar talleres o reuniones de trabajo presenciales y a distancia entre los estudiantes y profesores de los Entornos Virtuales de Aprendizaje. Solo requiere del acceso a cámara web por parte del docente. Se trata de un desarrollo de software libre especialmente diseñado para su uso en la educación superior que se integra con Moodle y Matterhorn y permite grabar las clases o reuniones, y publicarlas en el EVA o en la WebTV.
- **Repositorio multimedia (Matterhorn):** plataforma libre y de código abierto para el procesamiento, indexación, documentación y publicación de vídeos educativos. Matterhorn se integra con los sistemas de grabación de clases y conferencias y permite procesar los videos de forma tal que los hace más útiles, interesantes y accesibles para los estudiantes. Las clases y conferencias se publican etiquetadas, subtituladas y segmentadas en forma automática o asistida, insertando marcadores y accesos directos en la línea de tiempo del video, de forma tal que el estudiante puede encontrar y acceder a un punto específico de la clase o conferencia a partir de búsquedas por palabras clave, por diapositiva, por cortes en la línea de tiempo, etc.
- **Sala Multimedia (Polimedia):** creación de contenidos educativos multimedia de alta resolución, de un modo sencillo y económico. Consta de un mini-estudio de grabación de video que permite grabar por separado a la persona y la presentación, para luego mediante programación se genera automáticamente un nuevo clip con ambas capturas juntas. Al no necesitar postproducción posterior, el vídeo está disponible prácticamente en tiempo real (con el único retardo del tiempo de codificación).
- **Clases presenciales grabadas (Galicaster Mobile):** sistema que permite grabar clases, conferencias u otros contenidos educativos de manera muy sencilla. El docente puede manejar muy fácilmente a través de una pantalla táctil el inicio y el fin de la grabación, o

programar para que inicie la grabación a un horario determinado. Está basado en software libre y tiene una conexión directa con el PuMuKit, en donde se deposita automáticamente todo el contenido generado y con Matterhorn.

- Repositorio de Materiales Educativos (Dspace): repositorio de recursos educativos abiertos de la Udelar.

Notas

[1] Análisis de procesos de cambio organizacional para la incorporación del uso educativo de TIC en la Universidad de la República”. Aprobado y financiado por CSIC en el marco del Llamado a Proyectos de Investigación y Desarrollo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica. Responsable: Virginia Rodés. 2011-2012

[2] RODÉS, V; CANUTI, L; MOTZ, R; PERÉ, N; PÉREZ, A. Categorization of learning design in courses in virtual environments. 1st. Moodle Research Conference 2012. 14 y 15 de setiembre de 2012, Creta, Grecia. Disponible en: http://research.moodle.net/MoodleCon_Proceedings_program/index.htm

[3] Cursos definidos como repositorio son aquellos que disponen de recursos que pueden ser materiales en diversos formatos como textos, imágenes, videos, así como etiquetas, directorios, páginas web. Incluyen un foro de novedades ya que viene por defecto al crear un nuevo curso en Moodle.

- a) Cursos definidos como autoevaluativos son aquellos que son repositorios y a su vez centran su actividad en el uso de herramientas que permiten la evaluación de tipo autoadministrada (por ejemplo: cuestionarios, HotPotatoes, o consultas).
- b) Cursos definidos como participativos son aquellos que son repositorios, con evaluación autoadministrada y que cuentan con foros de discusión y/o se disponen tareas. Se considera que en esta categoría se requiere mayor grado de interacción y actividad por parte del estudiante.
- c) Cursos definidos como colaborativos son aquellos que son repositorios con evaluación autoadministrada, cuentan con foros de discusión y/o se disponen tareas así como con actividades como wiki o glosario, y se utilizan recursos de webconference y/o chat.

[4] Resolución Nro. 17 del 19/02/2013 Exp. 004020-002232-12

Segunda parte

Modelos pedagógicos

Capítulo I

Modelos pedagógicos en la educación a distancia: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina^[1]

Susana Regina López

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)^[2] fue creada en el año 1989 por la Ley Nacional 23.749 con una oferta formativa basada en la presencialidad. En 1999, esta universidad implementó una propuesta de educación no presencial a través de un campus virtual, iniciando con la Licenciatura en Educación (Flores y Becerra, 2002). Desde 1999 a la fecha, la oferta de carreras en modalidad no presencial creció de manera exponencial, contando en la actualidad con carreras de pregrado, grado, especializaciones, maestrías, doctorados y cursos de extensión que se dictan completamente de manera virtual.

Esta oferta se suma a la oferta de carreras presenciales que, a su vez, comenzaron a utilizar aulas virtuales ya sea como complemento de las clases de las distintas asignaturas como con asignaturas que intercalan instancias presenciales con instancias de trabajo en aulas virtuales.

Con el desarrollo de las tecnologías y los cambios en la estructura de la gestión académica de esta universidad, en los últimos años las ofertas formativas fueron complementándose, pudiendo planificar recorridos en los que los estudiantes cursen materias presenciales y materias virtuales a lo largo de su formación (Villar, 2016).

Este artículo desarrolla algunos de los rasgos que, de acuerdo con el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)^[3] (Res. CS. N° 452/17), caracterizan a las propuestas de educación en la modalidad virtual de la UNQ.



El diseño de la enseñanza en la modalidad no presencial

La modalidad no presencial de la UNQ se desarrolla a través de un campus virtual que involucra a la comunidad educativa para la formación a través de carreras de pregrado, grado, posgrado y extensión en la modalidad virtual. Las ofertas de formación presenciales utilizan también aulas virtuales como complementación de las propuestas formativas y, recientemente, se ofrece la cursada de asignaturas que incluye encuentros presenciales alternados con clases virtuales. El modelo pedagógico de la modalidad no presencial de la UNQ es “deudor” del modelo de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (Del Bello, 2001), pero posteriormente la UNQ continuó con sus propios desarrollos pedagógicos y tecnológicos.

Al describir la enseñanza en la modalidad virtual de la UNQ es necesario explicar que la docencia se encuentra distribuida en tanto que, para la gestión de la enseñanza en las aulas virtuales intervienen distintos actores: expertos en contenidos, diseñadores didácticos, especialistas en tecnologías, tutores académicos y profesores a cargo de las aulas virtuales.

El modelo de formación es fundamentalmente asíncrono y las comunicaciones entre los distintos actores (profesores, estudiantes y tutores) se desarrollan principalmente a través del campus UNQ. El campus cuenta con los elementos y servicios institucionales de una comunidad universitaria. Tal es así que, a través de él, no solo se desarrolla la enseñanza mediada, sino que los estudiantes realizan todas las gestiones académico-administrativas en línea. Las aulas virtuales resultan así espacios para la enseñanza y la interacción entre profesores y estudiantes y estudiantes entre sí.

Al momento de ingresar a las carreras de nivel de grado y pregrado, los estudiantes realizan un curso inicial de socialización académica (CIS) (CS. N°: 696, 2011). Este curso tiene carácter introductorio y nivelatorio y es obligatorio para todos aquellos alumnos que ingresan a las carreras de grado y pregrado en modalidad virtual. Su propósito es garantizar el acceso a la modalidad virtual a través de la socialización e integración de los estudiantes, a la vez que ofrece

los contenidos y habilidades necesarias para cursar las carreras de nivel superior en esta modalidad. (Medina, 2016). El ingreso a las carreras de Posgrado está reglado en los respectivos reglamentos de especializaciones, maestrías y doctorados (CS. N° 614-15; CS. N° 613-15; CS. N° 212-16) y se considera como requisito de ingreso las titulaciones de grado o posgrado previas. Para el ingreso a los cursos de extensión, al tratarse de formación continua, si bien es deseable que los estudiantes tengan formación previa en temas afines al curso que seleccionaron, pueden participar de los cursos sin cumplir este requisito.

Las asignaturas de las propuestas de formación completamente en línea, duran entre doce y dieciséis semanas de cursada, según se trate de nivel de grado o posgrado, y están a cargo de un profesor experto en la disciplina. La enseñanza se desarrolla en un aula virtual, donde estudiantes y docentes interactúan de acuerdo con la propuesta presentada en el programa de la materia y según los contenidos básicos planteados en el plan de estudios de la carrera. De acuerdo con la cantidad de asignaturas que cursen, cada estudiante participa de una o varias aulas virtuales.

El modelo de enseñanza en el aula virtual está organizado a través de “clases” semanales a cargo de un profesor, quien de acuerdo con el cronograma “Plan de Trabajo” y al programa de la materia, organiza la enseñanza de los contenidos. Esto sucede tanto en el nivel de pregrado, grado, posgrado y extensión universitaria, variando la dimensión temporal, según los niveles de enseñanza. De acuerdo con esta descripción, el funcionamiento de las asignaturas se apoya en distintos soportes y actores que describimos a continuación.

Con respecto al programa de las asignaturas, éstos incluyen, en términos generales una introducción en la que se presenta la problemática actual de área de estudio; los objetivos a alcanzar por parte del estudiante; el desarrollo de los contenidos de estudio organizados en unidades; la indicación de la bibliografía obligatoria y la bibliografía complementaria.

Asimismo, los programas incluyen las pautas para la evaluación de los aprendizajes y es recomendable que incluyan también algunas orientaciones básicas para el cursado de las asignaturas a distancia.



Esto último suele plantearse en la presentación de la asignatura, en la clase inaugural (Elbert et al., 2013).

El “Plan de Trabajo” es un documento que organiza semanalmente las actividades, los contenidos y la bibliografía, que se presenta digitalizada en las aulas virtuales. Incluye las fechas de entrega de los trabajos prácticos o instancias de evaluación de aprendizajes que propone cada profesor con sus propios criterios pedagógicos. Es común en todas las aulas virtuales de las asignaturas o cursos que se dictan simultáneamente en un mismo periodo de clases. Tiene la función de estructurar y organizar temporalmente el trabajo en el aula virtual en tanto que incluye información acerca de los contenidos a tratar semanalmente, las instancias de evaluación y también la distribución temporal para abordar la bibliografía de cada clase.

Básicamente el “Plan de Trabajo” de cada asignatura se compone de los datos contextuales, a saber: nombre de la asignatura, especificación del periodo de clases, nombre del profesor a cargo, número de aula, periodo de clases, fecha de inicio y finalización de la cursada, número de clases organizadas a partir de un cronograma semanal. También los contenidos a tratar semanalmente, con la ubicación en las unidades temáticas tal como figura en el programa de cada asignatura. Se incluye, además, la bibliografía y las instancias de evaluación durante la cursada de la asignatura. En el nivel de grado y la duración de las semanas incluidas en el “Plan de Trabajo” varía según sea de nivel de pregrado y grado (16 semanas) o de posgrado, generalmente de doce semanas.

El “Plan de Trabajo” resulta una guía para el funcionamiento de la materia y en el marco de la UNQ, es concebido como una suerte de “contrato didáctico” entre profesores y estudiantes para el desarrollo de las asignaturas

La “Carpeta de Trabajo” es un material didáctico elaborado por un especialista disciplinar que desarrolla los contenidos del programa de la asignatura con la lógica propia de un material para el estudio a distancia (Imperatore, 2009). Esta “Carpeta de trabajo” es el eje vertebrador de las asignaturas de nivel de pregrado y grado y está supervisado, en cuanto a su diseño y estructura, por el área de Materiales didácticos dependiente de la Secretaría de Educación Virtual.

Se presenta como un módulo impreso, que reciben los estudiantes en su domicilio antes de comenzar la cursada de las asignaturas, pero que, a su vez, se publica en formato digital al interior de las aulas virtuales.

En el nivel de posgrado, no hay un material de estas características y es el profesor a cargo de cada materia o seminario quien se encarga del desarrollo completo de los contenidos a publicar en el aula virtual.

Cabe destacar que en el nivel de grado no siempre el profesor a cargo de la asignatura es el autor de la “Carpeta de Trabajo”. Esto implica que el uso de la “Carpeta de Trabajo” varíe en función de la propuesta semanal de clases a cargo del profesor que dicta la asignatura, aunque siempre resulta el eje vertebrador del “Plan de Trabajo” de la asignatura.

En relación con la publicación de los contenidos, semanalmente el profesor a cargo de la asignatura publica los materiales pautados para esa semana, de acuerdo con lo establecido en el “Plan de Trabajo”. Los profesores publican un material en el que desarrollan los contenidos que, por lo general, resulta un texto que los estudiantes pueden descargar y leer sin necesidad de conexión a Internet. Acompañan a este material una serie de recursos y materiales didácticos que complementan los contenidos presentados (López, 2014). La extensión del documento que comúnmente se denomina “clase” varía según el contenido a tratar o el estilo de cada profesor.

En términos generales, se puede afirmar que en la mayoría de los casos se intenta presentar o destacar los contenidos fundamentales relacionados con la unidad según el programa de la asignatura, el “Plan de Trabajo” y en el nivel de grado, con la “Carpeta de Trabajo”. También relacionar los contenidos con las lecturas y bibliografía propuesta para esa semana y, de acuerdo con la decisión del profesor, pueden presentarse actividades y guías de lectura.

Por último, consideramos importante mencionar que la idea de “clase virtual” resulta un concepto controvertido (López, 2014), en tanto que no es posible demarcarlo como un texto escrito que contiene la exposición del profesor. Así, la idea de “clase virtual” se entiende como una propuesta amplia, que incluye los recursos, intercambios,



materiales, comunicaciones, actividades, textos, lecturas y reflexiones en su conjunto, que surgen a partir de la propuesta semanal que realiza el profesor en el aula virtual.

A su vez, también corresponde aclarar que las “clases semanales” respetan la lógica de un modelo asíncrono de educación en entornos virtuales, aunque dados los desarrollos de las tecnologías, cada vez más los profesores incluyen instancias de encuentros sincrónicos con los estudiantes.

Las tareas del profesorado en la enseñanza no presencial en la UNQ

Respecto de la acción docente, podemos decir que son muchos los actores que intervienen y diseñan la enseñanza en el modelo de educación no presencial de la UNQ. La acción docente implica el diseño de actividades, planificación, desarrollo, asistencia, tutoría y evaluación de las distintas instancias propias de la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual. Todas estas actividades se encuentran distribuidas entre directores de carrera, autores de contenidos, profesores y tutores, (Res. CS. N° 452/17).

En cuanto a la tarea del profesorado en las aulas virtuales (Cappellotti et al, 2002) mencionamos la gestión de contenidos, diseño de actividades, selección de recursos digitales, elaboración de materiales didácticos, seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Se suma a estas tareas, la mediación en los procesos de comunicación en su conjunto que tienen lugar en el campus virtual.

Además del profesorado que dicta las asignaturas, los estudiantes cuentan con el apoyo de un tutor académico cuya función es acompañarlos y asistirlos a lo largo de toda su carrera y orientarlo en aspectos normativos y de organización en el estudio, no referidos a los contenidos específicos de las asignaturas (Sepúlveda, 2016). El perfil del tutor académico es un docente de un área o disciplina afín a la carrera en la que se desempeña. Es el referente permanente para los estudiantes de la modalidad. Entre sus funciones principales se encuentra el acompañamiento durante todo su trayecto académico, orientándolos en la personalización y diseño del recorrido curricular

de cada uno dentro de la carrera elegida y asistiéndolos en la elección de asignaturas de cada período académico.

Los materiales didácticos para la enseñanza en los entornos virtuales desempeñan un rol importante en la UNQ, en tanto que resultan un espacio de mediación para la construcción de conocimiento entre el docente y los estudiantes (De Angelis, et al, 2010).

Al inicio del programa no presencial, muchos de los materiales didácticos implementados fueron los utilizados en la Universidad Obrerta de Catalunya. En la actualidad, la UNQ produce materiales didácticos propios para cada asignatura a través del área dedicada a este fin, que coordina, entre muchas otras tareas, la producción de las “Carpetas de Trabajo” de cada asignatura. Atendiendo a los desarrollos propios de las tecnologías, el área busca producir de manera permanente, materiales didácticos innovadores acordes con las posibilidades que ofrecen las tecnologías.

La evaluación de aprendizajes en la modalidad no presencial

En la evaluación de los aprendizajes del nivel de grado y pregrado, las instancias durante la cursada se organizan mediante entregas de trabajos en el aula virtual, mientras que los exámenes finales, son presenciales, escritos y los estudiantes se presentan a rendir en distintas sedes del interior del país. Los trabajos prácticos son instancias de evaluación parcial que el estudiante realiza en el transcurso de la cursada de las asignaturas y en el marco de la instancia de trabajo en el aula virtual y deben aprobarse para obtener la condición de alumno regular y así poder presentarse al examen final. La cantidad de trabajos prácticos, así como el porcentaje de aprobación, es definida por el docente y comunicada al alumno a través del Plan de Trabajo que se informa en la primera semana del curso. El Régimen de Estudios de la Modalidad Virtual (Res. CS. N° 228/11) establece que la regularidad de las asignaturas implicará la aprobación de la cursada mediante la entrega de los Trabajos Prácticos que el docente a cargo de la materia organizará a tal fin. Una vez aprobada la cursada, el alumno tendrá que rendir un examen final presencial para aprobar la materia.



Al llegar al final de la cursada de las distintas materias, los profesores publican el examen virtual. Este examen consiste en una suerte de “simulación” o “modelo del examen final” que tiene dos finalidades. La primera es que el alumno conozca el tipo de habilidades que se solicitarán en el examen final presencial. La segunda, que el estudiante pueda decidir, si se encuentra en condiciones de presentarse a rendir el examen final de la asignatura. Cabe destacar que este examen vale sólo como demostración y no acredita, en tanto que se enmarca como un instrumento que acompaña al estudiante al momento de preparar el examen final presencial de la materia.

En relación con la instancia de examen final para las carreras de grado y pregrado, éste es escrito e individual y constituye la única instancia de evaluación presencial. Una vez regularizada la cursada de la asignatura, el estudiante puede presentarse a las mesas de exámenes finales que se realizan en distintos puntos del país, en cuatro oportunidades^[4] a lo largo del año. El examen final integra todos los contenidos de la materia y deben incluir en su preparación no sólo la “Carpeta de Trabajo” sino todos los materiales presentados por el docente y bibliografía obligatoria de la materia.

En el caso de las asignaturas y seminarios de posgrado, éstos se acreditan con la aprobación de instancias de evaluación mediante entregas de trabajos elaborados por los estudiantes de manera individual y/o grupal, a través del aula virtual. De igual manera, los cursos de extensión se acreditan a través de la aprobación de trabajos que se entregan y supervisan por los profesores a través de los espacios del aula virtual.

El soporte y desarrollo técnico para la modalidad no presencial

La UNQ cuenta con un área de desarrollo tecnológico, encargada de promover las actualizaciones y recursos para la enseñanza a través del campus virtual, para todos los niveles de enseñanza que utilizan las aulas virtuales.

Por otra parte, el área de soporte técnico brinda asistencia a toda la comunidad educativa sobre el acceso y navegación del campus

virtual, y asistir especialmente a los nuevos ingresantes, asesorándolos en las configuraciones iniciales de hardware y software.

Acerca de la formación del profesorado para la enseñanza en aulas virtuales

La Secretaría de Educación Virtual establece funciones y tareas para cada una de sus coordinaciones transversales para el funcionamiento de la modalidad virtual en la UNQ. La Coordinación para la Formación y Capacitación Docente, de acuerdo con el artículo 9 del anexo de la Resolución del Consejo Superior N°: 614/10, tiene la misión de “coordinar la formación y capacitación docente, promoviendo la innovación en los procesos de enseñanza, mediante la búsqueda, puesta a prueba y selección de las herramientas tecnológicas adecuadas en el Aula Virtual.” (Res. (CS) N°: 614/, 2010).

En el marco de esta misión, la Coordinación para la Formación y Capacitación Docente promueve procesos de innovaciones en la enseñanza en las aulas virtuales de las distintas asignaturas y carreras; brinda formación a los profesores que se incorporan al dictado de cursos en la modalidad virtual y gestiona el dictado de cursos de capacitación sobre estrategias didácticas y nuevas aplicaciones frente a la convergencia tecnológica. Estas tareas se desarrollan de acuerdo con las funciones establecidas en el anexo de la Resolución (CS) N°: 614/10, a saber:



- Brindar formación específica sobre la modalidad y sobre el empleo del entorno tecno-pedagógico a aquellos docentes que se incorporan a la enseñanza virtual.
- Detectar, junto con los Directores de Carrera, las necesidades de capacitación y formación de los docentes virtuales, promoviendo el adecuado empleo de las herramientas del Campus Virtual.
- Promover la innovación en las prácticas docentes, fomentando la incorporación y el uso pertinente de nuevas herramientas y funcionalidades. En este sentido, colabora de manera estrecha con la Coordinación de Comunicación y Administración Técnico Funcional del Campus Virtual.
- Realizar estrategias de intervención puntuales según las necesidades específicas de cada carrera, materia o grupo de materias (Res. (CS) N°: 614, 2010).



Para el dictado de cursos en la modalidad virtual de la UNQ, es requisito tomar un plan de formación ajustado a las necesidades específicas según el grado de conocimientos tecnológicos o pedagógicos con los que cuente el profesor. Se ofrecen, a su vez, cursos de capacitación sobre temas puntuales y recursos del campus virtual con el propósito de que los profesores se actualicen en temas afines a la modalidad. La oferta de cursos varía según las necesidades de formación detectadas, versando entre temas tales como la enseñanza mediante videoconferencias, configuración y usos didácticos de recursos específicos del campus virtual, manejo de aplicaciones para el diseño de materiales didácticos, criterios y pautas para la evaluación de aprendizajes en la modalidad, uso de redes sociales en educación superior, como ejemplos de cursos para la actualización del profesorado.

Son tareas de esta coordinación la gestión de propuestas innovadoras junto con los directores de las carreras y el acompañamiento a los profesores en el desarrollo de propuestas de enseñanza e implementación de recursos y actividades en las aulas virtuales.

Por otra parte, entre la oferta de formación de nivel de posgrado, la UNQ cuenta con una propuesta formativa orientada a la docencia mediada. Se trata de la carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, que, de acuerdo con los objetivos de su Plan de Estudios, “busca atender las necesidades de formación inicial y continua de profesores de nivel superior y profesionales que desarrollan sus actividades de enseñanza no presencial en entornos virtuales de formación.” (Res. C.S. 093, 2013). La carrera contribuye a la sistematización y socialización de los conocimientos adquiridos por la UNQ en relación con el diseño de la enseñanza en aulas virtuales.

Aulas virtuales, perspectivas a futuro

La descripción realizada en este capítulo se centra en los aspectos vinculados con la gestión de la enseñanza en la modalidad virtual de la UNQ. No obstante, el campus virtual cuenta con espacios para la gestión administrativa y el intercambio en comunidad, que no fueron incluidos en este desarrollo.

Por último, nos parece importante mencionar que estas actividades que tuvieron lugar desde los inicios de modalidad no presencial de la UNQ, fueron modificándose a la luz de nuevos desarrollos y recursos tecnológicos implementados en campus virtual a lo largo de estos años y, a su vez, por los avances tecnológicos. En este sentido, los profesores han tenido que adecuarse a los cambios tecnológicos y apropiarse de estrategias de enseñanza innovadoras para favorecer procesos de interacción y aprendizajes colaborativos propios de los entornos mediados. Desde la UNQ han desarrollado distintas acciones institucionales de carácter normativo, pedagógico y de gestión para acompañar al profesorado en pos de una formación acorde a las demandas actuales.

Referencias bibliográficas

- CAPPELLETTI, G. FEENEY, S. GANZ, N. LÓPEZ, S. (2002). La gestión de la clase en el espacio virtual. En Flores, J., Becerra, M. (comp.) La Educación Superior en entornos virtuales. El caso del programa de la Universidad Virtual de Quilmes. (197-214) Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- DE ANGELIS, B., GERGICH, M., E IMPERATORE, A. (2010). Materiales didácticos en construcción: una historia posible frente a los desafíos de la Web 2.0. Recuperado a partir de: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/materiales_didacticos_en_construccion_una_historia_posible_frente_a_los_desafios_de_la_web_2.0.pdf
- DEL BELLO, J. (2001). Educación por Internet en Argentina: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes". Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, 1, 6-14.
- ELBERT, A., GERGICH, M., IMPERATORE, I. Y LÓPEZ, S. (2013). Por dónde empezar: estrategias comunicacionales y didácticas de la clase inaugural universitaria en la modalidad virtual asincrónica. En: Actas de las I Jornadas Nacionales III Jornadas sobre Experiencia e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa en la UNC. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- FLORES, J., Y BECERRA, M. (2002). La educación superior en entornos virtuales: el caso del programa Universidad Virtual de Quilmes. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.



- IMPERATORE, A., GERGICH, M., SCHNEIDER, D., LÓPEZ, S., LANDAU, M., ACEITUNO, M., (2009). Material Didáctico Multimedia: Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- LÓPEZ, S. (2014). Estrategias de enseñanza: hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual. Tesis de Maestría, UNED. Madrid.
- MEDINA, M. (2016). La socialización en los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes. En Sepúlveda, P. (comp.), Trayectorias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva. (pp. 75 -91). Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.
- VILLAR, A. (2016). Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

Notas

- [¹] El presente artículo es un fragmento y adaptación del capítulo titulado: “El contexto institucional” que forma parte de la tesis doctoral de la autora “La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales”, con fecha 6 de julio de 2017, de la Universidad de Extremadura, España.
- [²] Universidad Nacional de Quilmes, en adelante UNQ.
- [³] El SIED incluye el “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas de educación a distancia” (Anexo Res. CS. N° 452/17, p. 3)
- [⁴] Se incluye una quinta instancia en el mes de mayo, sólo para los estudiantes que están próximos a finalizar sus estudios.

Capítulo II

Modelo pedagógico de educación a distancia en universidades de Paraguay

Carla Decoud

El modelo pedagógico de Educación a Distancia (EaD) en universidades de Paraguay, está orientado y apoyado en el modelo institucional de la EaD. Atendiendo a lo referido en la literatura y específicamente por Fuentes Viruette (2010), se reconocen ocho aspectos que las instituciones educativas deberían considerar en la gestión académico institucional para las propuestas formativas:

- Administración de los programas y las carreras: debe garantizar la existencia de apoyo para realizar las labores académicas que favorezcan la comunicación interinstitucional y promuevan la superación personal y la formación integral de los alumnos.
- Infraestructura y el equipamiento: debe contar con recursos físicos, equipo tecnológico y material, con cantidad, calidad, pertinencia, disponibilidad y acceso adecuados, para el cumplimiento de los propósitos u objetivos de las carreras o programas.
- El impacto y la pertinencia de las carreras o programas: debe proyectarse a la sociedad, propiciar un intercambio de información permanente con otras instituciones, de manera que se mantenga bien informada y en la vanguardia del conocimiento.
- El personal académico: constituido por profesionales inter y transdisciplinarios, donde es importante su formación, capacitación, estabilidad laboral y conocimiento sobre EaD.
- Los materiales didácticos: deben garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciar el autoaprendizaje, ser variados y accesibles a los estudiantes.
- El currículo: contiene intenciones educativas generales explícitas de los programas o carreras y sirve de guía en la ejecución de éstos.



- Los estudiantes: deben generarse políticas y estrategias para la conformación de la población estudiantil así como ofrecer condiciones y facilidades que favorezcan la permanencia de los alumnos como tales y el éxito de sus estudios.
- Formación docente: con el fin de formarse en el proceso de orientación a los estudiantes, ayudar a elaborar las políticas de educación, los planes de estudio y al desarrollo de competencias que los docentes deben poseer para utilizar las TIC en provecho de la educación.

Conforme lo establecido en el Reglamento de EaD y Semipresencial del Paraguay, Título III: Gestión de la Educación a Distancia, específicamente en el Capítulo V sobre las características de la EaD referidas al proceso educativo, se puede sintetizar cuanto sigue: estar basado en un modelo educativo con bases epistemológicas y pedagógicas, centrado en el estudiante; contar con un sistema de tutorías; promover el trabajo colaborativo; emplear distintos recursos de aprendizaje y con un sistema de evaluación integral que asegure la calidad.

Cabe destacar que para la implementación de los programas de grado y postgrado en las universidades de nuestro país, es esencial tener en consideración los requerimientos mínimos establecidos por el Reglamento de EaD y semipresencial. Al respecto y observando la dinámica de las Instituciones que actualmente implementan educación virtual y semipresencial, se comparten los siguientes puntos que hacen referencia a los modelos pedagógicos.

Características

Desde el ámbito institucional se cuenta con una Dirección de Educación a Distancia, Educación Virtual, E-learning: es la instancia administrativa que integra y coordina el trabajo de los actores que intervienen con la finalidad de gestionar, otorgar y asegurar la existencia de los recursos materiales, tecnológicos y humanos que contribuyan al logro de los objetivos institucionalmente establecidos para la modalidad; en términos de operatividad están integrado por: área pedagógica, diseño y desarrollo de contenidos soporte tecnológico, coordinación de programas.

Los estudiantes: las características comunes de los estudiantes en la modalidad son dedicación de tiempo parcial al estudio; pertenece a un grupo heterogéneo en edad y conocimiento, siendo generalmente un adulto con experiencia de vida y trabajo; es económicamente independiente; se encuentra disperso geográficamente de la institución y su principal ambiente de aprendizaje son los espacios virtuales, además de sus condiciones personales de vida entre el mundo laboral y familiar.

Las actividades académicas son orientadas y guiadas por un docente tutor que asegure el acompañamiento y seguimiento para el logro de los objetivos y la permanencia.

Conforme se establece el modelo educativo en el ámbito académico se tienen las siguientes tareas y/o áreas:

- Coordinador del programa: es la persona encargada de gestionar todos los recursos humanos y tecnológicos para la operatividad del programa y trabaja muy de cerca con la Dirección.
- Docente Especialista y/o desarrollador de contenidos: se define como el académico que domina una disciplina o área de conocimiento y que a su vez es el responsable del diseño instruccional de los contenidos, su labor es facilitar el aprendizaje mediante el desarrollo y elaboración de una guía didáctica que integra conocimientos de la ciencia, tecnología y sociedad.
- Profesor tutor: es el agente cuya acción está enfocada a motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo del estudiante a través de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje con las siguientes funciones:
 - Asesorar, individual o grupalmente, al estudiante en cuanto a los objetivos de la asignatura.
 - Orientar al estudiante sobre la metodología con que se trabaja en el área de conocimiento.
 - Auxiliar al estudiante en su estudio mediante la sugerencia de técnicas de estudio y estrategias para la búsqueda, tratamiento y sistematización de la información.
 - Supervisar el avance académico del estudiante durante el desarrollo de la asignatura.
 - Motivar al estudiante hacia el desarrollo de sus posibilidades y capacidades creadoras.



- Resolver dudas, preguntas e inquietudes sobre la temática abordada en la asignatura.
- Orientar el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Proporcionar información de fuentes alternas de consulta convencionales y de Internet para ampliar los contenidos que se abordan en la asignatura.
- Crear un ambiente favorable de comunicación y propiciar interacciones con los estudiantes inscritos en la asignatura y entre ellos a través del uso adecuado de los medios.
- Evaluar y retroalimentar las producciones de los estudiantes en sus diversas manifestaciones, como actividades individuales y en equipo, que le permitan valorar los logros de los estudiantes para la asignación de una calificación.
- Es importante aclarar que se pueden dar en un mismo módulo/ asignatura que el docente especialista sea el Profesor tutor.

Otro elemento clave del proceso es la comunicación y los recursos tecnológicos. Aquí, la interacción real o virtual puede darse con los profesores tutores, con los propios compañeros, con los materiales de aprendizaje y con la institución; todas estas posibilidades interactivas, pueden adoptar diversas modalidades en función de la intermediación del tiempo y del canal, así se distingue entre medios sincrónicos y asincrónicos. Se observa el predominio de plataformas virtuales para la gestión del conocimiento; entre las más utilizadas se encuentra Moodle.

El aula virtual, entorno de enseñanza aprendizaje en el que se desarrolla un curso; dinamizadas por herramientas de interacción e integrada por la guía didáctica, los materiales y recursos donde los estudiantes participan y tienen la posibilidad de comunicarse, aprender y desarrollar habilidades y competencias con el profesor tutor. Se cuentan también con otros sitios disponibles entre los cuales podemos mencionar las bibliotecas virtuales que sirven para ampliar y acceder a otros recursos que complementan la formación.

Conforme a la disponibilidad de recursos tecnológicos y el modelo implementado, también se utilizan las videoconferencias para conferencias, debates, exposición de argumentaciones con preguntas y

respuestas. Un elemento muy utilizado son los Foros para la comunicación asincrónica para el debate, consenso de ideas, ayuda y colaboración; en otros casos también se utiliza el correo electrónico como medio para la comunicación fuera del entorno virtual y las redes sociales en forma complementaria. El Chat también permite la comunicación en forma directa para acompañamiento al estudiante, orientación sobre temas y/o debate.

Los materiales didácticos cumplen la función de mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de posibilitar las diversas formas y estilos de aprendizaje, cuidando el tratamiento comunicativo y el ambiente de aprendizaje.

La tendencia en las universidades son:

- Impresos pero en su mayoría digitales entre los que se pueden mencionar: libros, revistas y materiales en línea diseñados por los docentes especialistas.
- Audiovisuales, multimedia: videos de los propios docentes, videos de la web, películas.

Atendiendo a los modelos educativos, los materiales tienen la función de:

- Desarrollar la capacidad autodidacta, requisito indispensable en esta modalidad.
- Permitir aprender a aprender.
- Despertar curiosidad y motivación en los estudiantes.
- Recuperar los saberes previos y relacionarlos con los nuevos que se proponen.
- Facilitar el logro de los objetivos propuestos en el curso.
- Presentar la información adecuada, esclareciendo los conceptos complejos y ayudando a esclarecer los aspectos más controvertidos.
- Permitir a los estudiantes acercarse a la reflexión de problemas y situaciones reales.
- Proporcionar a los estudiantes información suficiente, clara y oportuna.

La Evaluación de los aprendizajes: al tener como eje principal del proceso de aprendizaje al estudiante y atendiendo que en las normativas tendrá doble función cuantitativa y cualitativa, por lo que debe estar enfocada tanto al grado en que los estudiantes logran construir o elaborar



conocimientos, como al grado en que éstos son capaces de otorgar significado funcional a los contenidos y cómo pueden utilizarlos en el futuro. Requiere ser llevada a cabo a lo largo de todo el proceso educativo en sus modalidades diagnóstica, formativa y sumativa. La tendencia de las Universidades en Paraguay la evaluación final es desarrollada de manera presencial al finalizar el semestre o año conforme se tiene establecido en cada reglamento académico.

En los modelos pedagógicos de Paraguay predominan los principios constructivistas. En ese sentido, las estrategias educativas consideran la incorporación de diversos elementos que en su conjunto apoyan el desarrollo de estos esquemas de aprendizaje, tales como: aulas virtuales, diseño instruccional, materiales, contenidos, profesor tutor, estudiante, entre otros.

Evaluación de la calidad

Un eje clave para los procesos de implementación de EaD es la evaluación de los procesos y componentes del sistema, lo cual permite la reorientación y mejora continua. Cada Institución que desarrolla propuestas de grado o postgrado es necesario que integre estándares mínimos de calidad, que si bien los tiene establecidos en el actual Reglamento de EaD y Semipresencial.

En el establecimiento de los procesos entre ellos las normativas institucionales de implementación de la modalidad reglamento institucional, académico, manual de funciones; establecimiento de las unidades de gestión todo basado en el modelo pedagógico que lo sustenta. Al respecto se debiera incluir un área para el seguimiento y evaluación que aporte funciones referidas a:

- Evaluar la pertinencia e impacto de la oferta educativa en modalidad a distancia.
- Establecer indicadores de evaluación para nueva oferta educativa.
- Realizar actividades permanentes de seguimiento y evaluación sobre los avances, implementación y desarrollo de la oferta educativa en la modalidad. Realizar evaluaciones periódicas sobre la operatividad y funcionalidad de los entornos virtuales del sistema de gestión de conocimiento.

- Proponer a la Dirección de Educación a Distancia los indicadores de desempeño de los actores en la modalidad.
- Realizar evaluaciones por periodo escolar, en colaboración con el Coordinador del programa sobre las causas de deserción, rezago educativo, reprobación y eficiencia terminal en la modalidad a Distancia.
- Registrar, atender, dar seguimiento y cumplimiento a las solicitudes tanto de apoyo como inconsistencias presentes en profesores y estudiantes en la modalidad.
- Diseñar e implementar mecanismos de comunicación entre profesores y estudiantes a fin de garantizar la participación continua y permanente en las asignaturas.
- Notificar a profesores y estudiantes sobre eventos próximos y vencimientos de actividades.
- Registrar y reportar mediante estadísticas los alcances y avances del Sistema de Educación a Distancia.
- Analizar la demanda potencial de programas educativos a fin de determinar aquellos con opción de ser ofertados en modalidad a distancia.

Si bien en Paraguay aún no contamos con los criterios de calidad para procesos de evaluación de las carreras en la modalidad, este desafío está claramente establecido para ser liderado por la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (ANEAES). Al respecto cuando se aborda la calidad del Sistema de EaD, hay ámbitos claves que se pueden citar:

- **Pertinencia:** cuando responde a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial y a la diversidad cultural.
- **Currículo:** el currículo y sus diseños instruccionales deben garantizar procesos de gestión, estructuración, procesamiento, implicación y transformación del pensamiento y del conocimiento, sustentado en los nuevos horizontes epistemológicos de la EaD.
- **Docente tutor:** los ambientes de aprendizaje deben ser tejidos mediante la tutoría y el acompañamiento de un tutor y su acción tutorial, que aproxime los contextos, las situaciones, los objetos, las realidades entre los estudiantes.



- TIC: la congruencia de medios, enfoques, herramientas, objetos de aprendizaje se convierten en nodos que permiten conectar a los estudiantes.
- Gestión Organizativa: que articule la organización académica, lo tecnológico y el aseguramiento interno de la EaD.
- Estudiante: como actor clave del proceso.

La utilización de un modelo de evaluación de la calidad permite:

- Analizar en forma estructurada la situación de la institución y proponer los procesos de mejora necesarios (Seuret, Justiniani, 2007).
- Superar los estándares mínimos.
- Asegurar la calidad en la Educación Superior.

Existen varios modelos que se proponen medir el nivel de calidad de las instituciones educativas. Entre otros, podemos nombrar los siguientes: normas ISO 9000; Premio Demming; Premio Baldrige; EFQM (European Foundation for Quality Management) de Excelencia; RUECA (Red Universitaria de la Evaluación de la Calidad) de García Aretio, de Estándares de calidad para EaD en América Latina y el Caribe.

Ante esta dinámica y en carácter de aporte que puede ser útil atendiendo a las actuales dimensiones de las carreras de grado establecidas por la ANEAES; ante lo referido por varios autores como Zapata Ross (2011); García Aretio (2014) se presentan las siguientes dimensiones a fin de ser una base para el análisis con los especialistas:

Dimensión 1: formación profesional académica

Actividad formativa del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Permite obtener una valoración completa de los tres factores fundamentales involucrados en esta dimensión:

- La enseñanza y el aprendizaje cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con los siguientes indicadores: estrategias implementadas, evaluación del proceso, el currículo de la carrera, los estudiantes y los egresados.
- La investigación: desarrollo de investigaciones, evaluación de los proyectos y la participación de docentes y estudiantes en ellos.

- Extensión y proyección en la sociedad: se evalúa los proyectos, cursos y demás trabajos de extensión a la sociedad que se realicen.

Dimensión 2: gestión institucional y administrativa

- La planificación estratégica de la institución, la cual debe ser coherente con los criterios de calidad que se plantean para la carrera o carreras que se evalúen.
- Coherencia entre la misión y visión de la institución.
- Organización de la institución, que debe proponer mecanismos para cumplir con los requerimientos de la institución teniendo en cuenta la modalidad de EaD con sus particularidades y requisitos para poder ejecutar todas las tareas de manera eficiente y eficaz.
- Dirección y control, que son actividades de observación que permiten a la organización prevenir desvíos y disminuir la intervención ante dificultades en la modalidad.

Dimensión 3: gestión de recursos humanos y materiales

- Los docentes: teniendo en cuenta su labor de enseñanza y aprendizaje, se evaluarán cargas horarias, horas de tutoría, capacidad de las personas para la modalidad a distancia, manejo de las tecnologías, familiaridad con el entorno virtual de aprendizaje definido.
- Equipamiento, plataforma e infraestructura: este factor permite evaluar los componentes tecnológicos necesarios para el desarrollo de las actividades académicas en la modalidad. Se evalúa el uso de equipamiento e infraestructura adecuada en todas las áreas: investigación, administrativa, de extensión, aulas, etc.
- Bienestar estudiantil: se evaluarán los programas de bienestar estudiantil que se implementan para alumnos, docentes, investigadores y personal de la institución.
- Recursos financieros: se evaluará si los recursos económicos son suficientes para cumplir los objetivos planteados para la carrera.
- Vinculación con carreras y otras áreas afines: se evaluarán las tareas de vinculación programadas con otras carreras afines y con sectores de la sociedad que tengan intereses comunes a los planteados para la carrera.



Referencias bibliográficas

FUENTES VIRUETTE, I. (2010): Boletín SUAyED 24, Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

GARCÍA ARETIO, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis.

SEURET, M.; JUSTINIANI, A. M. (2007) “Algunas consideraciones sobre la calidad en instituciones de educación a distancia” en “Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia” de Mena, Marta (coordinadora), La Crujía, Buenos Aires.

ZAPATA ROS, M (2011). Evaluación de la calidad en entornos sociales de aprendizaje. RED: Revista de Educación a Distancia. Número 29. Recuperado a partir de <http://www.um.es/ead/red/29/zapata.pdf>

Capítulo III

Modelos pedagógicos brasileños en educación a distancia

Carlos Fernando de Araujo Jr., Ismar Frango Silveira, Marcos Andrei Ota y Cristian Cechinel. Edición: Pablo Baumann

La Educación a Distancia (EaD), aunque tenga una larga historia en Brasil y en el mundo, no hace mucho tiempo que tuvo su inicio en las instituciones de enseñanza superior brasileña (IES), tanto pública como privada. Pero, justamente, la nueva Ley de directrices y bases de la Educación (LDB) N. 9496/ 1996, en su artículo 80, habilita la oferta de propuestas de EaD en todos los niveles de enseñanza. Con este nuevo marco, varias acciones de reglamentación se han ido implementando, especialmente en el periodo de 1996 a 2006, siendo muy importantes para iniciar el procedimiento de la institucionalización de la EaD en las IES brasileñas.

Las especificidades de la EaD, trajeron para las IES brasileñas la necesidad de una nueva organización y estructuras, necesarias para la oferta de cursos de grado, pos grado y extensión, en la modalidad a distancia, en varios polos de educación a distancia esparcidos por todo el país, que traen para las IES una nueva y diversa complejidad. Para poder actuar en la modalidad EaD, la IES debe integrar a sus cuadros nuevos sectores tales como: desarrollo y producción de contenidos, supervisión de tutoría, coordinación de polos, capacitación continua de docentes y tutores, profesores responsables por disciplina, entre otros y aún más, nuevas funciones: tutores, revisores, ilustradores, diseñadores gráficos, directores de producción audiovisual, entre otros. Estos nuevos actores irrumpen en la escena generando un “desequilibrio” institucional, marcado por el necesario y consecuente proceso de institucionalización.

El fenómeno de la institucionalización viene siendo estudiado por algunos teóricos en el área de las Ciencias Sociales, como un



procedimiento existente en organizaciones públicas o privadas, cuyo objetivo general es obtener patrones de comportamientos estandarizados y diseminar una identidad organizacional (Clagg, Hardy, 2006; Pereira, 2012). La institucionalización puede ser conceptualizada como “dar inicio, establecer, tornar común” (Nascimento y Vieira, 2016). Silva (2009) la define como un “procedimiento de fijar el aprendizaje que ocurre en individuos y grupos dentro de los departamentos de una organización, incluyendo sistemas, estructuras procedimientos y estrategias”.

Como forma aún más generalizada, tenemos el concepto de Esman (1972) al respecto de la institucionalización:



Establecer directrices legales conjuntas, obtenidas a través de factores exteriores e interiores, para a partir de estas tener total libertad para criar indicadores pertinentes y específicos a cada proyecto propuesto de acuerdo con las realidades de cada institución.

Esa estandarización de comportamiento e identidad organizacional conduce al isomorfismo y a la homogeneización de procedimientos, estructuras y organizaciones. Algunas fuerzas cooperan para que el isomorfismo sea alcanzado. Según Willian et al (2009), existen tres tipos de tensiones externas: la coercitiva, la mimética y la normativa. Pereira (2012), establece claramente estos tres tipos de tensión:



La coercitiva es resultante del poder de la fuerza de persuadir y de invitar a otros miembros del ambiente a juntarse a ellos. Generalmente se manifiestan como procedimientos de reglamentación. La tensión normativa tiene origen en las expectativas culturales en las que los modelos del ambiente operacional son formados y orientan la tomada de decisiones en las organizaciones. [...]. Y las tensiones miméticas vienen del deseo de parecerse a otras organizaciones vistas como vencedoras y ya con legitimidad en su entorno, y también por la mimetización de sus prácticas estructuras y resultados.

Según Clegg y Hardy (2006), la institucionalización posee fases que van de la pre institucionalización a la semi institucionalización y, por fin, a la institucionalización. Cada uno de estos segmentos es marcado por

aspectos relacionados a los procedimientos relativos a las características de los adoptantes, ímpetus para la difusión, actividad de teorización, cambios en la implementación y tasa de fracaso estructural. Una visión más detallista y amplia del tema se puede obtener en Pereira (2012). Nuestro objetivo es determinar en líneas generales los aspectos de la fase de institucionalización.

En la evolución de la EaD, en las IES brasileñas, se observa que estas fuerzas y movimientos para la institucionalización se desarrollan de forma diferenciada de las instituciones públicas de las privadas pero que tienen naturaleza y fundamentación comunes: tienen una nueva forma de enseñar y aprender caracterizada por la modalidad a distancia, que no se encuadra en los cánones tradicionales de la organización (institución), sea en su estructura organizacional o en el conocimiento. Las IES privadas, poseen una gestión más pragmática y orientada para resultados, por lo tanto desde el punto de vista de la gestión, absorben con mayor facilidad las nuevas demandas del mercado y de la sociedad, aunque la implementación de la modalidad traiga conflictos internos con las estructuras ya existentes y el cuerpo docente. Observamos que en las IES públicas, dada la naturaleza de la organización, la EaD es implementada por medio de una unidad especializada que actúa en conjunto con los departamentos (universidades e institutos) y sectores tradicionales, para ofertar cursos y programas. En esta organización la cantidad de personas necesarias es mucho mayor, siendo natural una mayor dificultad de implementación de la modalidad y como consecuencia, de su institucionalización plena.

Institucionalización de la educación a distancia: IES privadas

Las IES privadas fueron las primeras en iniciar a escala más amplia las actividades en la EaD en Brasil, pero tenemos también algunas instituciones públicas que tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de la EaD, tales como la Universidad de Brasilia, (UnB) y la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). No obstante, las IES privadas ampliaron la acción de la EaD, para todo el territorio nacional, utilizando la facilidad de gestión que le es inherente. Según el censo realizado



para la Educación Superior de 2014, las IES privadas tienen 74,9% de todas las matriculas a nivel superior y representan 87,2% de las IES de la Enseñanza Superior (Brasil, 2014). La EaD representa en el censo de 2014, 17,1 % (1.341.842) de la totalidad de estas matriculas siendo que 89,6% (1.202.290) están en IES privadas (Brasil, 2014). En la Tabla 1 presentamos las principales IES privadas brasileñas con los respectivos números de matrículas.

Tabla 1: IES brasileñas con mayor matrícula en EaD (2014)

Institución/Grupo Educativo	Sigla	Grupo	Número de Matriculas
Universidade do Norte do Paraná	UNOPAR	Kroton	310855
Universidade Anhanguera (Uniderp)	UNIDERP	Kroton	150631
Centro Universitário Internacional	UNINTER	-	109385
Universidade Paulista	UNIP	-	107990
Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Carlaly	92484
Universidade Estácio de Sá	Estácio	Estácio Participações	68766
Centro Universitário Uniseb	UNISEB	Estácio Participações	43410
Centro Universitário de Maringá	UNICESUMAR	-	39038
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	-	32688
Cruzeiro do Sul Educacional	Unicsul, UNICID e UNIFRAN	Cruzeiro do Sul Educacional	21567

Fuente: Datos del Censo de 2014 y datos de la Universidad Cruzeiro do Sul Educacional.

En los datos presentados en la tabla 1, observamos que el 81,2% (976.814) de las matriculas de nivel superior privado en Brasil están representadas en diez instituciones, o sea una concentración de la matrícula muy expresiva, considerando se que apenas dos grupos educacionales concentran casi 60% del total de estas matriculas.

En referencia a la institucionalización de la EaD en estos núcleos educativos, de las diez presentadas en la tabla, seis poseen una pro-rectoría (o jerarquía análoga) de educación a distancia para tratar de especificidades de organización y de la dinámica de la educación a distancia: Unopar, Unifer, Uniasselvi, Uniseb, Unicesumar, y el grupo Cruzeiro do Sul, (Unicsul, Unicid y Unifran). Dos IES: Uniderp y Universidad Estacio de Sa, pertenecientes al grupo Kroton y Estacio Participaciones, tienen estructura específica académica y no académica de tipo corporativa.

La creación de una pro-rectoría para dirigir y coordinar las acciones institucionales de EaD converge con el movimiento de institucionalización plena en la modalidad en grado de isonomía e isomorfismo, con las demás áreas clásicas de las IES: grado, posgrado, investigación y extensión. De esta forma, la transformación de la unidad responsable de la EaD en la IES en una pro-rectoría (o análoga) lleva a su institucionalización inmediata y equitativa en los documentos institucionales tales como: el estatuto, Reglamento, Plan de Desarrollo Institucional (PDI), Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) y Proyecto Pedagógico de Cursos (PPC) en la modalidad a distancia. Este tipo de organización es direccionada por los mecanismos de isomorfismo presentados por Pereira (2012): la tensión coercitiva exige que el área de EaD en la IES sea regulada, para minimizar conflictos entre áreas establecidas, y establecer un nuevo actor institucional; la tensión normativa contiene la reglamentación interna de las acciones de los sectores que componen el área de Educación a Distancia institucionalizada para que los actores puedan actuar en la institución de forma normativa. Las tensiones miméticas se acomodan a las otras dos tensiones. A nuestro entender, a través de esta tensión, las áreas emergentes son invitadas a parecerse con las demás ya existentes, sea en las estructuras de legitimación, como en su organización procedimientos y resultados.

Debido a las dimensiones y a la escala de actuación de las IES privadas brasileñas, la institucionalización es un hecho importante para el crecimiento sostenible, y de calidad de la modalidad a distancia. Al ocurrir la institucionalización, se señala la importancia de la modalidad para concretar los objetivos institucionales.



Institucionalización de la educación a distancia: IES públicas

El procedimiento de institucionalización de la EaD, en las IES públicas en Brasil, ha ocurrido de una manera muy peculiar. El gobierno Federal formuló un proyecto conocido como UAB - Universidad Abierta de Brasil, que involucra a varias Universidades públicas del sistema federal y que tenía como gestor a CAPES (Coordinadora de perfeccionamiento de personal de nivel superior), órgano gubernamental especialista en acciones de fomento a la investigación (Brasil, 2006). La habilitación de las IES federales para ofrecer cursos superiores en el modelo UAB surgió en 2006 por regulación propia, el Decreto N° 5800/2006, que estableció el sistema UAB y su funcionamiento, (Brasil, 2006). Las IES federales tuvieron que organizarse para ofrecer cursos y programas en la modalidad a distancia. Los trabajos de Melo y Teles (2014), Ferreira e Carneiro (2015) y Nascimento y Vieira (2016) abordan el tema de la institucionalización de la EaD en el ámbito institucional y del sistema de la UAB.

El trabajo de Melo y Teles (2014), aun vigente, propone identificar la institucionalización de la EaD en el contexto de la universidad de Brasilia (UnB), a través de la investigación documental, entrevistas semi estructuradas y observación especializada.

Los documentos analizados fueron PDI, PPI, PPC, Informes de evaluación institucional de la CPA (Comisión propia de evaluación), informe de evaluación de cursos e informe de evaluación de polos. Las entrevistas fueron realizadas en una muestra de personas consideradas importantes en la Universidad. Los datos referentes al análisis documental y a la observación indican que no hay institucionalización de la EaD en la UnB, aunque estas modalidades consten de los documentos oficiales. De Melo y Teles (2014) indican que las acciones institucionales están reducidas a un pequeño grupo y que:



[...] tales acciones no alcanzaron la visibilidad e importancia necesarias al medio académico, demostrando así una visión reduccionista de gran parte de la comunidad académica en lo que se dice respecto a la institucionalización de la educación a distancia.

Ferreira y Carneiro (2015) establecen un estudio cualitativo evaluando la institucionalización de la EaD en un grupo de instituciones federales, que participan del sistema UaB. En esta investigación los autores buscan establecer las fases de institucionalización, de acuerdo con lo establecido por Clegg y Hardy (2006), caracterizando las fases de institucionalización en pre institucionalización, semi institucionalización e institucionalización.

El estudio consistió en la creación de un documento que contenía categorías generales que fueron consideradas como indicadores de la fase de institucionalización: planeamiento, organización infraestructura, personas y servicios al estudiante. Participaron de la investigación 50 IES distribuidas por todo el territorio nacional. En los análisis estratificados fue posible identificar que las instituciones que presentan un mayor número de cursos (en especial cursos de grado de larga duración) y matrículas, presentan una fase de institucionalización más avanzada que las instituciones con menor número de cursos y un número de matrículas menor. Este hecho puede indirectamente indicar que las instituciones con mayor número de matrículas y de cursos, tienen mayor representatividad interna de la EaD, debido a la misma estructura, recursos de personal académico y recursos financieros. En general los autores indican que el nivel de institucionalización de la EaD en las IES públicas relevadas dentro de las fases indicadas por Clegg y Hardy (2006) se establecen entre pre institucionalizadas y semi institucionalizadas. Este resultado es un indicador de la dificultad de institucionalizar la EaD en un modelo público, con sus peculiares características, basadas en relaciones políticas y trabajo.

Un análisis cualitativo realizado por Nascimento y Vieira (2016) a gestores y participantes de la institución, indica que la institucionalización aun está en fase embrionaria, a pesar de los esfuerzos de los actores locales. En este trabajo identificaron algunos desafíos a ser vencidos para la institucionalización: esfuerzo docente, recursos financieros y el papel de la tutoría.

Como se pudo observar en los tres trabajos analizados en esta sección sobre la institucionalización de la EaD, en el sector público la institucionalización está en un proceso embrionario (pre institucional) y en fase semi institucional. Entendemos que la formación del sistema



UAB, una acción exógena a las IES publicas que promovió políticas y recursos, no fue suficiente para la institucionalización de la EaD, en las instituciones federales. La fuerte cultura del sistema público, basada completamente en componentes presenciales, y las cuestiones relacionadas a las culturas de las instituciones públicas, hacen la institucionalización compleja y difícil.

Síntesis de los modelos institucionales brasileños de educación a distancia

Aunque la legislación brasileña aborde a la modalidad a distancia en general, sin caracterizar sub modelos de oferta o metodologías de oferta, con el objetivo de atender a la demanda de estudiantes para la enseñanza superior, las instituciones se organizaron alrededor de algún modelo básico de oferta que podemos clasificar en:

- Tele educación.
- Semi presencial.
- Online o virtual.

Estas metodologías de oferta de los cursos en la modalidad a distancia tienen como objetivo atender a la demanda de un público que todavía está concientizándose sobre la modalidad y, por lo tanto, un modelo de naturaleza " híbrida" puede atraer el interés de los candidatos.

La gran mayoría de los modelos existentes en Brasil está encuadrada dentro de lo que Rumble (2003) categoriza como sistema centralizado en la institución. En este modelo, el sistema de EaD opera internamente la concepción, la producción, y difusión del curso en término de materiales didácticos. Existen todavía sub sistemas para apoyo al estudiante, de admisión/ captación de alumnos, inscripciones facturación, distribución de material didáctico, evaluación.

En estos sistemas, el principal producto es el material didáctico y los servicios de atención al alumno, (tutoría central de relacionamiento, pasantías, bibliotecas físicas y virtuales secretarías, soporte técnico entre otros). En el modelo de Educación a distancia brasileño hay que considerar aun, la gestión de las unidades de Educación a Distancia descentralizadas, como polos de Educación a Distancia.

El modelo de oferta caracterizado por la tele educación consiste en transmisión, en general vía satélite o vía Internet, de las actividades de un docente en la central de la institución para los polos de educación a distancia. En general, los estudiantes se encuentran una vez por semana en los polos de educación a distancia para las actividades relativas a los cursos, que son tele transmitidos de la central. Paralelamente, tienen a su disposición el ambiente virtual de aprendizaje (AVA), dónde pueden acceder al material digital, actividades de evaluación, y apoyo de tutores a distancia y especialistas en el área de conocimiento de la disciplina. En general, la evaluación de los aprendizajes es distribuida entre las actividades realizadas online, en el AVA, las actividades realizadas con tutores / o docentes presencialmente y, al final una evaluación de carácter general.

Actúan en este modelo de oferta de forma intensa, representando una cantidad expresiva de matrículas, algunas de las instituciones presentadas en el cuadro 1: Unopar, Uniderp, Uniseb Unicesumar. Otras instituciones actúan en este modelo pero no expresivamente. UNIP y Cruzeiro do Sul Educacional.

El modelo semi presencial es utilizado por diversas instituciones en Brasil, trátase de una modalidad que debe ser destacada con el avance de la modalidad a distancia, para cursos de áreas como salud, e Ingeniería por ejemplo, todavía bastante incipientes en el sistema de educación superior a distancia en Brasil. En este modelo los alumnos tienen encuentros periódicos en los polos de EaD, generalmente semanales o quincenales y son orientados por tutores o profesores auxiliares. Generalmente, el material didáctico utilizado es impreso y sirve de apoyo para estudios y para la actividad presencial. En los encuentros presenciales tienen actividades de aprendizaje virtual en el AVA, con apoyo de tutores especialistas en el área de conocimiento de la disciplina. En general, al igual que con la tele educación descrita más arriba, la evaluación es distribuida entre las actividades realizadas online en el AVA las actividades realizadas con tutores o docentes presencialmente y finalmente una evaluación presencial general. Actúan en este modelo de oferta: Cruzeiro Do Sul Educacional, Universidad Abierta de Brasil, (UAB), Uniasselvi y la Universidad Estacio de Sa y UNIP.



El modelo online y virtual se caracteriza por actividades realizadas predominantemente en ambiente virtual de aprendizaje (AVA), con excepción para actividades obligatorias relacionadas a laboratorios específicos y pasantías.

En este modelo, todo el material didáctico está disponible en el formato digital en AVA y el estudiante puede acceder a todos los servicios de apoyo, (biblioteca, relacionamiento, soporte técnico, secretaría y otros, por internet). En caso de necesidad, el estudiante también tiene apoyo en los polos de EaD. Las evaluaciones de los aprendizajes, de carácter formativo ocurren en el AVA y las evaluaciones de carácter sumativo ocurren presencialmente en el polo de apoyo presencial y tienen peso preponderante en relación a las actividades realizadas en el AVA. De entre las mayores instituciones del país, actúan en este modelo: las universidades Cruzeiro Do Sul, Estacio de Sa y UNIP.

El modelo institucional de educación a distancia de la Universidad Cruzeiro do Sul Virtual

El núcleo de educación a distancia (NEAD) de Cruzeiro Del Sur Virtual, inició sus actividades en 2001, con el objetivo de promover la utilización de las Tecnologías de Información y de Comunicación (TIC) en la enseñanza superior en la universidad Cruzeiro Do Sul, estimulando la investigación y el desarrollo en este plano.



Figura 1. Logo Cruzeiro do Sul Virtual

De 2001 hasta 2004, la universidad virtual buscó principalmente sensibilizar a la comunidad académica para la utilización de TIC en la enseñanza presencial. Se empeñó en ofrecer asignaturas para alumnos con tendencias en la modalidad semi presencial y, finalmente, ofreció la capacitación continua de profesores y alumnos para actuar en ambientes virtuales de aprendizaje.

Posteriormente, en el periodo de 2005 a 2008, con la consolidación de las acciones virtuales, la Cruzeiro Do Sul inició la oferta de cursos regulares de extensión, oferta de asignaturas regulares en pendencia (asignaturas adeudadas, exámenes libres) y principalmente la implementación de la presencia parcial, en los cursos de grado, reconocidos con la utilización del AVA - Blackboard. En este momento se inicia también la consolidación de La Universidad Cruzeiro Do Sul Educacional con la integración de varias IES. En 2006, la UCS recibe la acreditación para ofrecer cursos en la modalidad a distancia por la Universidad de Franca (UNIFRAN) y en 2007 la acreditación de la Universidad Ciudad de São Paulo (UNICID). La habilitación para ofrecer cursos de la Cruzeiro Do Sul en posgrado, llegó en 2009, y en 2012 fue habilitada la oferta de cursos de grado en la modalidad de distancia. La figura 1 presenta el logo de La Universidad Cruzeiro do Sul Virtual, que integra las acciones de la Cruzeiro do Sul Educacional en las instituciones acreditadas y no acreditadas para EaD.

Siendo así, desde finales de 2008, la Universidad Cruzeiro do Sul Virtual se constituye una unidad académica y administrativa que actúa en todas las instituciones de la Cruzeiro do Sul Educacional para la oferta de las disciplinas online, de acuerdo con lo que establece la normativa 4059/2004 (Brasil, 2004; ARAUJO Jr. & MARQUESI, 2009). Tales disciplinas producidas por los profesores y por los equipos de la Cruzeiro Do Sul Virtual, son compartidas entre los cursos de las IES de la Cruzeiro del Sul Educacional. Considerándose la necesidad de integrar la gestión entre las tres instituciones acreditadas para la oferta de educación a distancia de la Cruzeiro do Sul Educacional, en 2012 la unidad académico administrativa Cruzeiro Do Sul es transformada en Pro-Rectoría de Educación a distancia (PREAD) y es actualmente responsable de promover y divulgar la modalidad y de la capacitación técnica de alumnos y profesores para la utilización de las tecnologías en cursos de grado, posgrado, extensión y cursos libres en la modalidad a distancia en todo el territorio nacional.

En la figura 2 presentamos la distribución de los polos de EaD por estado de la Cruzeiro do Sul Virtual. Los polos de EaD se distribuyen en 14 estados de la federación.



Figura 2. Estados donde se ofertan cursos y programas. Cruzeiro do Sul Virtual (2016).

Incluyendo el distrito Federal (DF), uno de los principales desafíos es la gestión y la planificación de la oferta de cursos y programas por medio de las tres instituciones de enseñanza superior, que necesitan actuar de manera sinérgica para que tengamos efectos sostenibles en la escala de oferta.

Caracterización de los modelos

La Cruzeiro do Sul Educacional tiene actualmente cerca de 170.000 estudiantes entre los estudiantes de la educación básica, la formación profesional, de grado, postgrado y extensión, en las modalidades presencial y a distancia. La inscripción de la matrícula en el Sistema

Cruzeiro do Sul Virtual corresponde a aproximadamente 65.000 estudiantes, o sea que el 38,2 % de las inscripciones son en la modalidad a distancia. En la Figura 3, se presentan los modelos de oferta de cursos y programas en la Cruzeiro do Sul Educacional, que corresponde a un continuum entre cursos con mayor virtualidad considerados como los cursos parcialmente presenciales y los cursos online o cursos virtuales. En esa figura se destacan los distintos modelos de oferta. Por ejemplo, todos los cursos presenciales tienen un componente de contenidos en EaD llamados de disciplinas online, que corresponde a 20% de la carga horaria del curso. Este modelo de oferta representa el menor componente de virtualidad entre los modelos presentados. Los cursos semi presenciales, considerados como cursos de modalidad a distancia, tienen una organización de 20% de actividades presenciales y 80% de actividades a distancia tal como se ha descripto en la sección anterior. Los cursos online tienen 5% de actividades presenciales relacionadas a actividades donde el alumno tiene actividades programadas y actividades de evaluación del aprendizaje. Los otros 95 son realizados por medio de actividades y estudios en AVA.

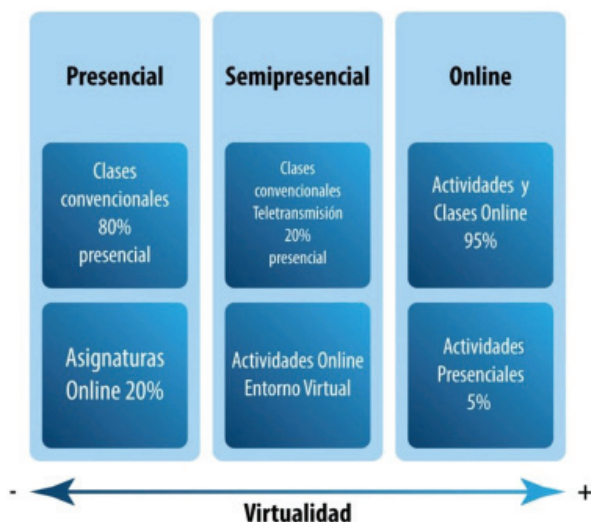


Figura 3. Modelo de oferta de cursos de la Universidad Cruzeiro Do Sul Educacional.



En la figura 4 presentamos un esquema del modelo de oferta de cursos de presencia parcial en la Cruzeiro do Sul Virtual. En este modelo en particular consideramos la oferta de cursos en las sedes del grupo educacional.

El modelo de oferta sigue semejante al presentado en la sección anterior, las actividades son centradas en los campus presenciales, dónde los alumnos se encuentran periódicamente para la realización de actividades con apoyo de un profesor o tutor, algunas informaciones son transmitidas vía internet por conferencia web.

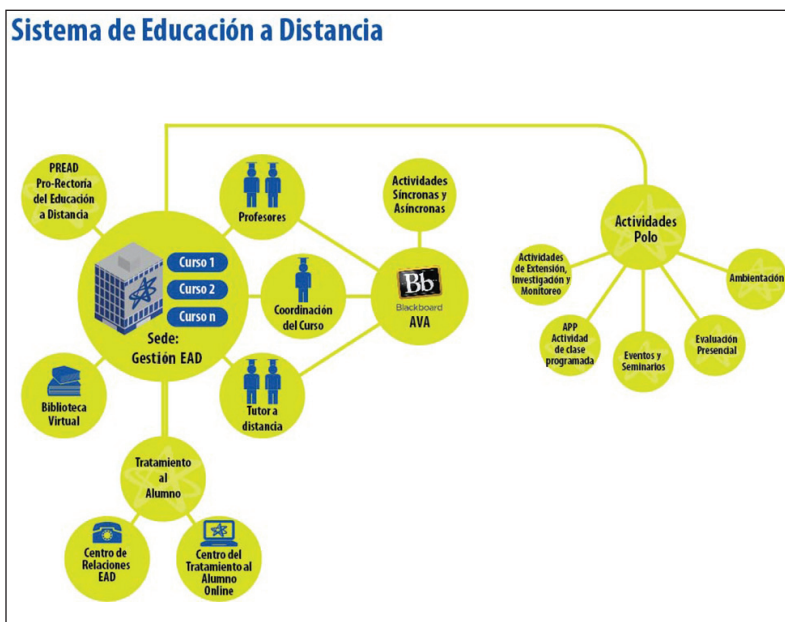


Figura 4. Vista esquemática del modelo de oferta de cursos semipresenciales.

El modelo de oferta online o virtual es presentado en la figura 5. En este modelo las actividades son realizadas predominantemente en AVA y los polos de EaD son los principales puntos de apoyo para los estudiantes del sistema para realizar las actividades presenciales y la evaluación.

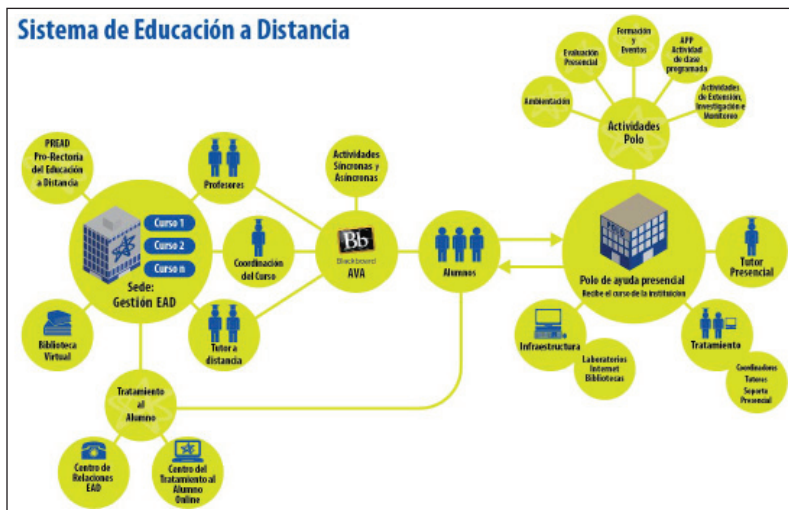


Figura 5. Vista esquemática del modelo de oferta de cursos online.

El modelo de la Cruzeiro do Sul Virtual atiende directamente a 150.000 alumnos, distribuidos en cursos presenciales de grado en sus disciplinas online, y cursos de grado en la modalidad a distancia. El principal desafío en este sistema radica en la gestión y la planificación de las actividades, que mezclan diversas instituciones de enseñanza universitaria y diversas sub modalidades.

El acompañar los criterios y estándares de calidad establecidos para el diseño de carreras y programas, los indicadores de calidad de reconocimiento de las mismas, la evaluación de carreras y la evaluación institucional, son de fundamental importancia para direccionar los esfuerzos de gestión. Los criterios de calidad son institucionales y no para cada grupo educacional. La Universidad Cruzeiro Do Sul (UNICSUL) recibió la acreditación en 2012 con la máxima calificación de 5 puntos, por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura). La Universidad del Estado de São Paulo (UNICID) tuvo la acreditación en 2015 con calificación 4, y la Universidad de Franca (UNIFRAN) tuvo fue acreditada con calificación 3, en 2013. Las carreras de grado en Brasil son todas reconocidos por el MEC a través del proceso de evaluación. En este caso, nuestro resultado de evaluación ha sido predominantemente 4.



La evaluación institucional ha presentado un indicador equilibrado de satisfacción de los alumnos de cerca de 75%, considerándose una media de todas las instituciones acreditadas, lo que es considerado un buen índice de satisfacción para EaD, en comparándose con otras IES o grupos educacionales.

Tecnologías y materiales didácticos digitales

Los recursos tecnológicos por sí solos no posibilitan acciones educacionales como forma de innovación. Existen, por lo tanto, tres elementos fundamentales: Tecnología, lenguaje y aprendizaje. Es necesario repensar sobre las formas de utilizar esas tecnologías disponibles, creando nuevas formas de enseñar. Las instituciones con o sin modelo a ser adoptado, deben atenerse a la complejidad de los procedimientos del material para la EaD, pues no se requiere sólo de aparatos, sino también de momentos de planificación, participación entre los especialistas y recursos didácticos pedagógicos.

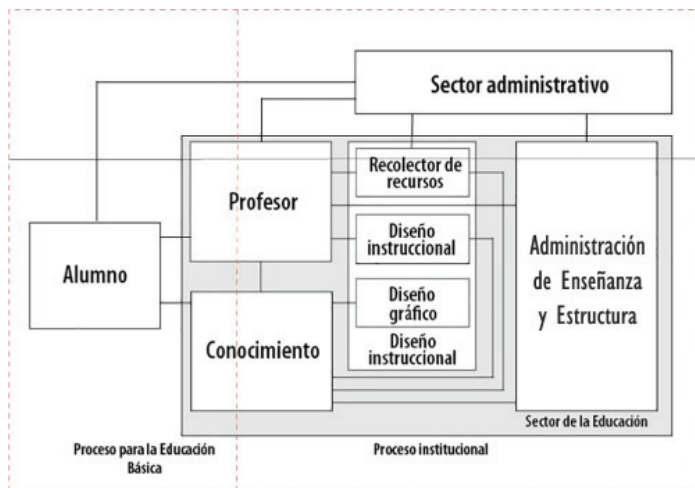


Figura 6. Concepción de cursos en equipo.

Profesionales de distintas áreas del conocimiento, al integrarse, desarrollan materiales integrados con un lenguaje próximo al estudiante, y

al conocimiento a ser adquirido. “Trabajar con EaD requiere profesionales y actores sensibles, dispuestos a la innovación, porque actúan en un sector de transitoriedad en el cuál lo único seguro es el cambio permanente.” (FORMIGA 2009, p. 39).

Mantyla & Gividen (2000), creen que hay dos errores comunes en la planificación de cursos y carreras a distancia: el primero se refiere a escoger una única tecnología para todos los cursos, y el segundo es seleccionar los recursos tecnológicos antes de identificar los problemas y las necesidades educativas. En ese sentido la Cruzeiro do Sul Virtual se consolida por la utilización de diversos artefactos tecnológicos y por la adición de un ambiente virtual (Blackboard) robusto, para asegurar la calidad de su oferta de carreras y cursos. Tal hecho busca proporcionar al alumno condiciones de crear una interacción y una aproximación de los temas abordados, construyendo un aprendizaje significativo (AUSUBEL, 1968). La adopción de un modelo puede favorecer la comprensión de criterios de calidad a ser evaluados en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) de forma más fácil y transparente (ARAUJO Jr. & MARQUESI, 2009). Los autores hacen evidente la importancia de abordar la motivación y la socialización para realizar las actividades en el AVA.

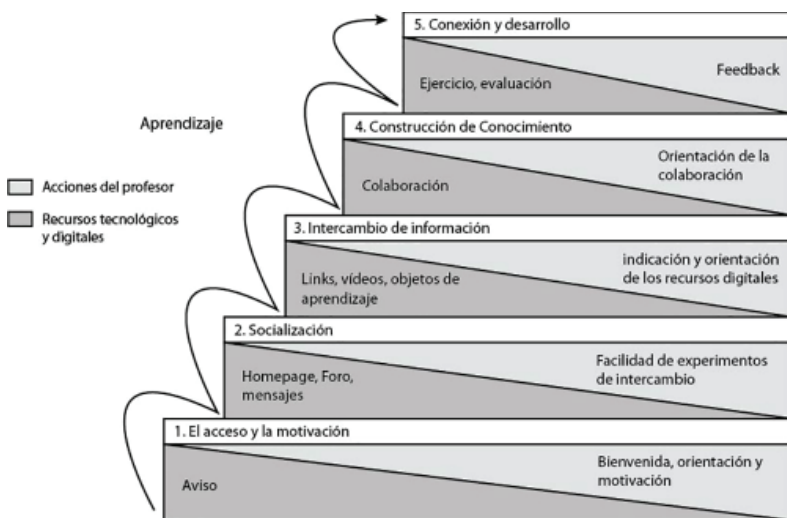


Figura 7. Actividades en Ambientes de Aprendizaje Virtuales: Parámetros de calidad.



Proceso de producción

En el modelo adoptado para la producción del material didáctico, están presentes los tres elementos que componen la experiencia educativa en el AVA, según Garrison, Anderson, y Archer (2000): presencia social, presencia cognitiva y presencia de enseñanza. En ese momento, la presencia social está conectada a la interacción que se establece entre los participantes en AVA, esencial para la creación de una experiencia educacional pues perfila una comunidad en la que se establece un dialogo con un objetivo común, o sea, la interacción de los estudiantes entre si y la de ellos con el tutor para la construcción del conocimiento. La presencia social ofrece soporte al discurso. La presencia cognitiva crea un espacio para profundizar en el conocimiento y el aprendizaje, haciendo posible que el AVA se utilice para el desarrollo y soporte de las actividades cognitivas.

La producción del material didáctico es orientada por el concepto de estructuras modulares constructivas de los prototipos pedagógicos. Los prototipos se caracterizan por la regularidad que se define como un elemento facilitador tanto de la producción del material cuanto del acompañamiento por parte del alumno. Con respecto a la producción, la regularidad permite atribuir características comunes a elementos producidos por profesores con contenidos distintos, confiriéndole coherencia al material o acompañados y revalidados por los equipos justamente con los coordinadores del curso, por medio de un sistema de autoría institucional (sistema BPM) orientado a la gerencia, revisión, deliberación y acompañamiento de las diversas etapas del procedimiento de elaboración del contenido didáctico-pedagógico.

#	Resu...	Notas...	Caso	Proceso	Tarefa	Enviado por	Data de vencimento
1171			Verificação do chamado.	Fluxo de Correção	Correção do problema (Publicação - SP)	Usuário Demonst...	2014-09-22 09:38:35
1170			Verificação do chamado.	Fluxo de Correção	Correção do problema (Supervisão Pós-graduação)	Usuário Demonst...	2014-09-19 16:55:30
1169			Verificação do chamado.	Fluxo de Correção	Correção do problema (Prod. Materiais)	Usuário Demonst...	2014-09-19 14:48:54
1169			Verificação do chamado.	Fluxo de Correção	Correção do problema (Publicação - SP)	Usuário Demonst...	2014-09-19 14:48:55
1168			Verificação do chamado.	Fluxo de Correção	Correção do problema (Prod. Materiais)	Usuário Demonst...	2014-09-17 14:06:29

Figura 8. Sistemas gerenciais de los materiales. BPM.

La distribución de los materiales didácticos para las disciplinas de un determinado curso siguen los principios del proyecto pedagógico del curso, en el cual el coordinador junto con el equipo pedagógico, y el de la producción de materiales indica los profesores que serán responsables por la elaboración del contenido. Los equipos pedagógicos y de producción, son los encargados de orientar al profesor responsable de los contenidos para que desarrolle sus actividades, dentro de los prototipos diseñados en reuniones, talleres y workshops. La figura 9 subsecuente, ejemplifica las temáticas abordadas en los talleres (oficinas) de orientación pedagógica, destinados a los profesores.

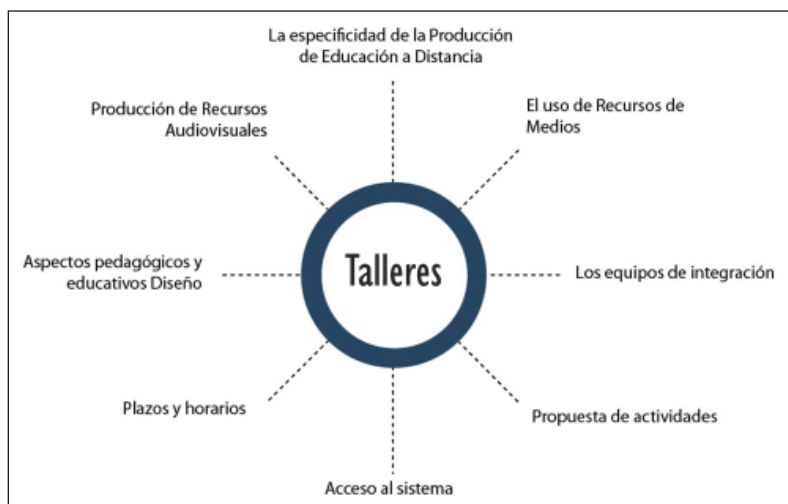


Figura 9. Oficinas de producción.

Para completar la formación de este importante agente para la construcción del aprendizaje en EaD, se suman los manuales de orientación de producción de contenido y audiovisual académico por la intervención de un profesional específico y habilitado del equipo de coordinación pedagógica. En los referidos manuales es posible identificar los procedimientos del flujo de producción y aun los elementos que constituyen el modelo adoptado por la institución. Notoriamente, en concordancia de acuerdo con las referencias de cualidad para la educación Superior a distancia.

El contenido producido es encaminado para el equipo responsable por la corrección literaria y cuando es necesario, para la adecuación del lenguaje. Ese contenido es reenviado luego al profesor específico, para evaluación y revisión de posibles observaciones realizadas. No es solamente la típica figura de un revisor / editor; en el equipo de producción de material didáctico toman parte, distintos profesionales como pedagogos, diseñadores, animadores y editores de video etc.

La multiplicidad de perfiles presentes en la concepción del equipo involucrado en el proceso de producción de los contenidos, pone de manifiesto la importancia de la interdisciplinariedad en la cual distintas competencias y habilidades son oportunamente congregadas a favor del aprendizaje.



Figura 10. Flujo de producción via Sistema de BPM

Después de que son entregados los contenidos por el profesor y revalidados por el coordinador, el equipo de producción brinda el soporte para la elaboración de todo el material pedagógico, incluyéndose el desarrollo de los recursos mediáticos a ser adaptados por el equipo de tecnología del AVA, pertinentes al material pedagógico. Los contenidos son catalogados y puestos a disposición, en un servidor destinado a mantenerlos disponibles para cada disciplina en el AVA (Blackboard).

La última etapa es poner a disposición el curso elaborado, para análisis y revalidación de la coordinación de la carrera, de los profesores responsables por la disciplina y del tutor que impartirá el curso en el AVA.

Recursos ágiles

Independientemente del modelo institucional adoptado, la utilización de recursos ágiles hace posible dar soporte a varios procedimientos que completan la estructura de las carreras y cursos a distancia. De entre ellos se destacan las etapas de planificación institucional, producción de contenidos e infraestructura tecnológica. A continuación, se presentan algunos ejemplos de la utilización de estos recursos para el escenario de la producción de contenidos.

a) Gestión de procedimientos de producción

La utilización de recursos tecnológicos y aplicaciones para el control de la producción, es un hecho esencial para la gestión de todos los procedimientos incluyendo también la posibilidad de maximizar la integración de los equipos y la identificación de estatus de producción. La figura 11 representa la integración de recursos ágiles para el control de las etapas.

Un ejemplo del aspecto integrador entre los equipos puede ser identificado por medio de la utilización de planillas para organizar, ya que es una acción que puede ser considerada como una vieja conocida de la gestión de procedimientos. Así la inclusión de este recurso en internet amplía el campo visual de las etapas del procedimiento de producción con los demás actores involucrados.

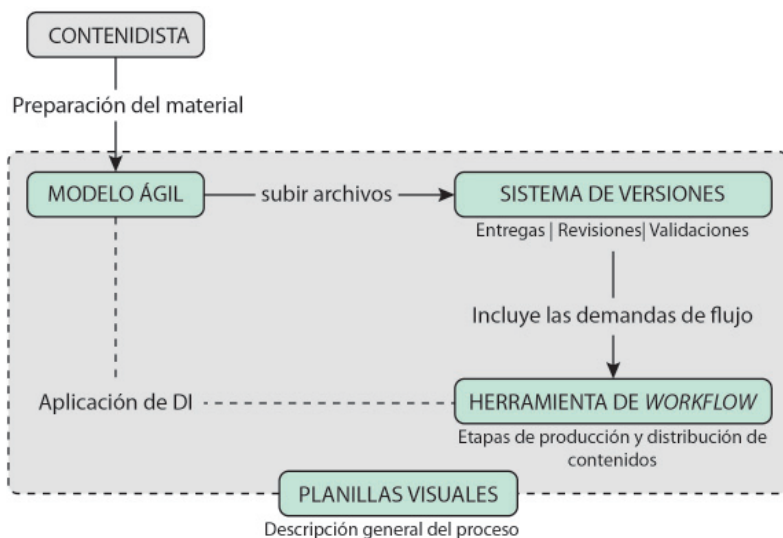


Figura 11. Integración de los Recursos Ágiles en la producción de contenidos

A fin de compartir visualmente, de manera más efectiva, se emplean colores en vez de textos, para facilitar la identificación de las etapas de producción en que el material se encuentra. En la figura 12 hay un ejemplo de la utilización del color en el planeamiento y visualización del contenido. Se ha utilizado el rojo para el material en retraso y azul para el material publicado.

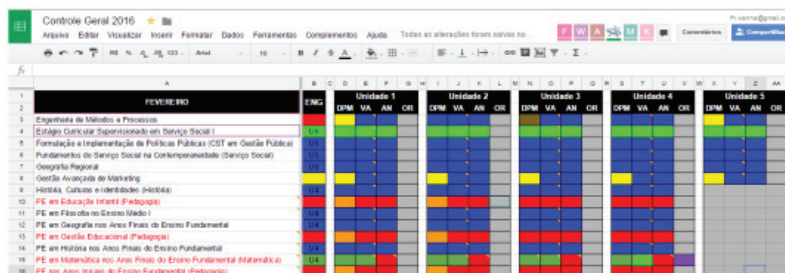


Figura 12. Planillas online con elementos visuales.

El sector de producción de contenidos, donde tiene presencia el diseñador, instructores y demás profesionales responsables por la personalización del contenido (diagramación, objetos de aprendizaje y proyectos gráficos), posee un volumen grande de pedidos para la adaptación y adecuación de contenidos y aplicación de los prototipos adoptados en cada modalidad. Este hecho exige también la adopción de recursos ágiles para el acompañamiento de los procedimientos, plazos y prioridades. La figura 13, representa la utilización de una herramienta de Workflow para que los integrantes del equipo de producción, (Administrador, Diseñador, Programadores, etc.) puedan acompañar de forma más autónoma las prioridades y el estatus de la producción.

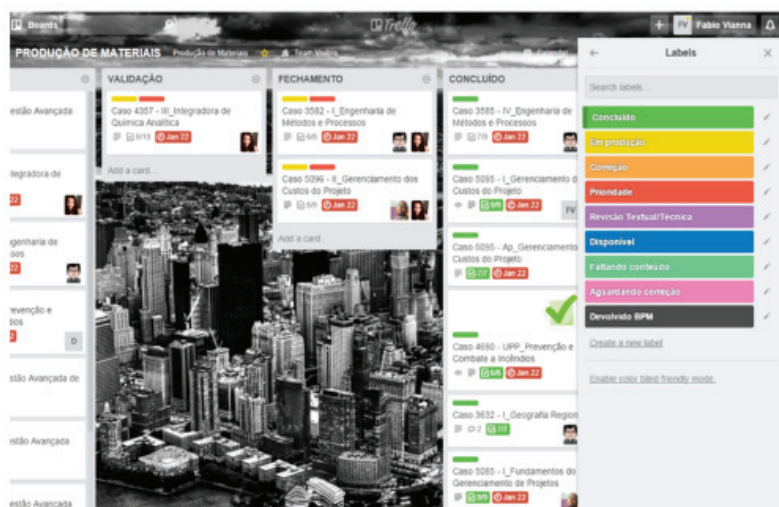


Figura 13. Herramienta de workflow

b) Dibujo de Instrucción

La utilización de técnicas ágiles para aplicar el diseño instruccional de un determinado curso, posibilita agilizar el proceso de diagramación de contenidos. La figura 14 trae un ejemplo que ha sido desarrollado para aplicar marcaciones en documento con el formato “DOC”. La aplicación de Tags y el empleo de plantillas facilita los procedimientos, que incluyen producción de imagen y diagramación.

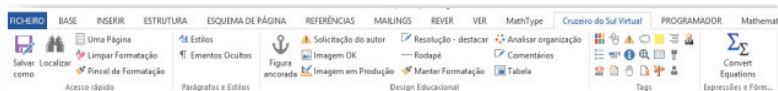


Figura 14. Tags para aplicación de dibujo de instrucción

Un hecho importante está en la necesidad de contemplar algunas características durante la producción o adopción de recursos didácticos para la modalidad EaD. Esa preocupación posibilita atender un mayor número de alumnos teniendo en vista la cuestiones de accesibilidad, preferencias del estudiante ritmos y formas de enseñar y aprender.

Características de los materiales producidos

- Adaptable
- Responsivo
- Interactivo
- Ágil
- Dinámico
- Accesible

La utilización de recursos audiovisuales, soportados por tecnologías digitales, favorece mucho al aprendizaje de los estudiantes. De entre ellas se destaca por el aspecto motivacional, la contextualización del contenido, la provisión de orientación didáctica e instrucciones, generación de feedback y síntesis del material estudiado.

La simple reproducción e inserción de material teórico en formato digital puede poner en riesgo la estructura del curso y provocar manifestaciones de insatisfacción del estudiante, dificultando el aprendizaje y provocar el abandono del curso. Según Gonzales (2005), los especialistas son unánimes en afirmar que las causas de la deserción en la enseñanza a distancia no son diferentes de las de la enseñanza presencial, apenas refuerzan la percepción de que los factores motivacionales o desmotivacionales están presentes en toda y cualquiera de las interacciones humana.

Demo (2005) sostiene que no es posible transferir paquetes listos, prearmados, de tecnología y tampoco transferir saberes. Es necesario

contribuir para que los alumnos transformen sus pensamientos, desarrollen actividades creativas, comprendan conceptos, reflexionen y, como consecuencia, creen nuevos significados. El aprendizaje en el escenario online puede exigir, además de la planificación del curso, de acciones didáctico pedagógicas que estén en conformidad con las transformaciones y los objetivos a ser alcanzados.

La planificación de un curso en la modalidad online debe considerar que cada curso tiene su particularidad, debe respetar y contemplar las peculiaridades^[1] y las necesidades de los alumnos involucrados en cada curso considerando también el proceso, el perfil del egresado esperado en cada carrera;



Es importante que esa modalidad de enseñanza sea flexible, al acompañar la estructura y el proceso de estudio de los alumnos, toda vez que cada uno debe ser incentivado a utilizar los recursos disponibles de acuerdo con su tiempo y espacio propio. (Rocha, 2009, p.113).

Consideraciones finales

En este trabajo buscamos presentar una panorámica de la enseñanza superior brasileña en la modalidad a distancia. Para presentar este panorama hemos buscado algunos recortes para estructurar nuestra narrativa y análisis: el fenómeno de la institucionalización, los modelos de oferta y los modelos académicos.

Al analizar el fenómeno de la institucionalización de la EaD en las IES públicas y privadas, buscamos identificar algunos factores críticos para implantación de EaD en las IES, aunque el contexto presentado sea el contexto brasileño, la literatura apunta que factores críticos semejantes se presentan en otros sistemas tales como, el sistema de enseñanza superior de Estados Unidos y de América Latina en general. El análisis que presentamos, con base en la teoría de la institucionalización plantea que se trata de aspecto natural y de un proceso que lleva finalmente a la institucionalización de una forma más ágil y no dependiendo de la estrategia adoptada. Buscamos presentar dos modelos de institucionalización: las instituciones privadas y publicas, como forma de análisis y de comparación.



En los modelos de oferta discutimos las principales formas de oferta de EaD en Brasil, con sus características generales, y las principales IES que actúan en cada modelo. Nuestro objetivo fue presentar una visión macro de la EaD y la escala de concentración en la que ella actualmente se desenvuelve.

Para materializar los modelos de oferta, presentamos por ejemplo el modelo académico, de la Cruzeiro do Sul Virtual, que integra varias instituciones de nivel superior de enseñanza (Universidad Cruzeiro do Sul, Universidad Cidade de São Paulo y Universidad de Franca), para la oferta de carreras y programas en más de 100 polos de EaD en 14 estados de Brasil. Nuestro objetivo ha sido presentar con algún detalle, el modelo de gestión y producción de los materiales didácticos que son centrales en estos modelos de educación a distancia, con base en la institución, dentro de las características presentadas por Rumble (2003). Este modelo académico presentado se caracteriza por un sistema de producción para actuación en la EaD, en escala atendiendo a una gran cantidad de alumnos, en todo el territorio. El modelo también es un ejemplo de integración de gestión, ya que integra la acción y experiencia de tres universidades brasileñas.

Esperamos con este trabajo poder cooperar en la divulgación del conocimiento sobre EaD, en Brasil y en los países de América Latina, en busca de políticas públicas de calidad para promover la EaD como forma de educación legítima y de calidad y aún más, que pueda contribuir para minimizar la disparidad regional y nacional de formación en nivel superior.

Referencias bibliográficas

- ARAUJO JR., C.F., SILVEIRA, I. Y CECCHINE, C. (2016). A Regulação da Educação Superior a Distância no Brasil: marcos de uma trajetória.
- ARAUJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. (2009) Aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: Frederic M. Litto; Marcos Formiga. (Org.). Educação a Distância: O Estado da Arte. 1 ed. São Paulo: Pearson.
- AUSUBEL, D.P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston.

- BRASIL. (2004) MEC. Portaria No. 4059. Brasília, DF.
- BRASIL. (2006). MEC. Decreto nº 5.800. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília.
- BRASIL. (2014). Plano Nacional de Educação (PNE). Lei No. 13005. Brasília.
- CLEGG, S.R. Y HARDY, C., (2006). Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. 3a. ed. São Paulo: Atlas.
- CHRISTENSEN, C.M.; EYRING, H.J. (2013) A. Universidade Inovadora: Mudando o DNA do Ensino Superior de Fora para Dentro. Bookman Editora.
- DA SILVA, A.R.L. ET AL. (2011). Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 4, n. 3. (pp. 153-169).
- DEMO, P. (2005). A Educação do Futuro e o Futuro da Educação. Campinas, SP: Autores Associados.
- DE MELO, A.P.C. Y TELES, L.F. (2014). O processo de institucionalização da educação a distância na universidade de Brasília: desafios e consequências. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.
- ESMAN, M. J. The elements of institution building. In: EATON, J. W. (Ed.). Institution building and development: from concepts to application. London: Sage. (pp. 21-339).
- FERREIRA, M.Y CARNEIRO, T.C.J. (2015). A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Educação Unisinos. (pp. 228-242).
- FORMIGA, M.M.M.(2009). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson.
- GARRISON, D.R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. (2000) Critical thinking in text-based environment: computer conferencing in higher education. In: The Internet and High Education,



- GONZALEZ, M. (2005). Fundamentos da tutoria em educação a distância. São Paulo: Avercamp.
- MANTYLA, K.; GIVIDEN, J. R. (2000) Distance learning failure factors: Defense Technical Information Center. (pp. 49-50).
- NASCIMENTO, J.P.R. Y VIEIRA, M.G. (2016). Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. Ensaio: aval.pol públ.Educ., Rio de Janeiro (pp. 308-336).
- PEREIRA, F.A.M. (2012) A evolução da teoria institucional nos estudos organizacionais: um campo de pesquisa a ser explorado. Organizações em Contexto, 8(16):275-295.
- ROCHA, CARLOS ALVES. (2009) Mediações tecnológicas na educação superior. Curitiba: Ibepex.
- RODRIGUES, R Y BARCIA, R.M. (2003). Modelos de educação a distância. IN: PRETI, Oresti.
- RUMBLE, G. (2003) A gestão dos sistemas de ensino a distância. Ed. da UnB.
- SILVA, A. B. (2009) Como os gerentes aprendem. São Paulo: Saraiva.
- VIANNA, F. H. O.; OTA, M. A.; ARAUJO JR., C.F. (2016). Não é só um PDF: Recursos Ágeis para apoiar o Design Instrucional e otimizar processos de produção de conteúdo. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.
- WILLIAMS, ZACHARY; TAYLOR, RONALD D.; LUEG, JASON E.; COOK, ROBERT, L. (2009). Why all the changes? An institutional theory approach to exploring the drivers of supply chain security(SCS). International Journal of Physical. (pp. 595-618).

Nota

- [1] Las particularidades planteadas en la enseñanza en línea se refieren a las recomendaciones de los expertos que proponen una planificación jerárquica: concepción del curso (justificación, los objetivos, perfil), enfoque pedagógico (material didáctico, medios de comunicación, aspectos audiovisuales y recursos auxiliares que faciliten aprendizaje), la evaluación del estudiante y la validación del material (adecuación examen de los elementos de instrucción).

Capítulo IV

Marco pedagógico de la educación a distancia en Venezuela: hacia la universidad Bimodal

Ivory Mogollón y Yosly Hernández-Bieliukas

Las universidades se encuentran en un proceso de transición y parece existir un cambio de paradigma. Los constantes cambios en el entorno le exigen a las universidades adecuación y flexibilidad a fin de sobrevivir en el futuro y evitar la resistencia a los cambios que se gestan en este milenio.

La universidad venezolana se encuentra en proceso de transición, con cambios de paradigma ajustándose a las condiciones del desarrollo de la educación a distancia mediada por las TIC, ya en su mayoría han incorporado esta modalidad a su quehacer educativo. Estas iniciativas se han visto materializadas en el desarrollo de Campus virtuales y la incorporación de herramientas tecnológicas de la Web 2.0.

La flexibilización de los sistemas de enseñanza y la adopción de un enfoque de aprendizaje más dinámico y flexible centrado en el estudiante, la interacción con apoyo de los avances tecnológicos, hacen que se vislumbre un camino que amplía la oferta académica en las instituciones, en un quehacer planificado y organizado. Lo que supone una apuesta por la innovación de las metodologías, estrategias y modelos fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, todos estos cambios que han promovido las tecnologías en el ámbito académico universitario, hacen que las instituciones se planteen la formación de sus alumnos de manera diferente a como lo venían haciendo tradicionalmente, por lo que están en una tendencia actualización e innovación, por supuesto unas instituciones más adelantadas que otras.



En Venezuela, la mayoría de las universidades autónomas desarrolla sistemas de educación a distancia; otras han implementado direcciones y dependencias que ejecutan y dirigen la modalidad, lo que indica que existe un auge en incorporar desarrollos de este tipo a la vida universitaria con el fin de responder a las exigencias de la sociedad del milenio.

Marco teórico referencial

Las instituciones de educación universitaria venezolanas ofrecen en la modalidad a distancia una formación flexible adecuada a sus necesidades; por ello, ha sido fundamental el establecimiento de cambios en lo educativo que incorporan el uso de la tecnologías de la información y comunicación (TIC) y, a su vez, la creación de espacios de formación que faciliten la adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y actitudes, que favorezcan la aplicación de estrategias que permitan la gestión de la educación a distancia mediada por las TIC. Lo que implica emplear, de manera apropiada, las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Guerrero y Gisbert (2013) señalan



Que las universidades desde un ámbito pedagógico se ajustaban a las condiciones de la época, la imprenta no existía y los manuscritos eran complejos, escasos y costosos, por ello la enseñanza se centraba en la lectura y los estudios se fijaban en una lista de obras que debían conocerse, para extraer de estas la ciencia immanente. En este particular, los medios de transmisión y acceso a la información de las épocas anteriores han estado en constante evolución. Y en estos tiempos el correo, prensa, radio, televisión, libros y sistemas computacionales, son los medios que actualmente el hombre ha perfeccionado y empleado en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el tratamiento y la difusión del saber. (p.19)

En este sentido, Salinas (2002) también comenta que las universidades se encuentran en un proceso de transición y parece existir un cambio de paradigma, que como aseveran Guerrero y Gisbert (2013) los constantes cambios en el entorno le exigen a las universidades su

adecuación y flexibilidad a fin de sobrevivir en el futuro y no caer en la falsa creencia en considerar que funcionan de un modo óptimo.

La universidad venezolana se identifica con estos planteamientos debido a que se encuentra en proceso de transición, con cambios de paradigma ajustándose a las condiciones del desarrollo de la educación a distancia mediada por las TIC, ya en su mayoría han incorporado esta modalidad a su quehacer educativo. Estas iniciativas se han visto materializadas en el desarrollo de Campus virtuales, la flexibilización de los sistemas de enseñanza y la adopción de un enfoque de aprendizaje más dinámico y flexible centrado en el estudiante como apunta Solano (2008). De igual manera, Martínez, Prendes y Solano (2008) apuntan a que el uso de las TIC en la enseñanza supone una apuesta por la innovación de las metodologías, estrategias y modelos didácticos fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta realidad está presente en la Universidad Central de Venezuela, institución que desarrolla un Sistema de Educación a Distancia (SEDUCV) cuyos objetivos se dirigen a:

- a) Formular las políticas de desarrollo de la Educación a Distancia en la UCV.
- b) Velar por el mantenimiento de un modelo organizativo basado en la excelencia y en un esquema de relaciones que propicie la sinergia entre las distintas dependencias que lo constituyen.
- c) Establecer mecanismos de asesoría y apoyo que contribuyan con la toma y ejecución de decisiones en materia de Educación a Distancia por parte de las distintas instancias de la UCV.
- d) Propiciar la ampliación y desarrollo de la oferta académica bajo la modalidad a distancia en los niveles de pregrado y postgrado, educación continua y extensión.
- e) Desarrollar y mejorar continuamente los procesos de gestión para asegurar la prestación de un servicio de excelencia.
- f) Establecer orientaciones pedagógicas, directrices técnicas y de funcionamiento para el desarrollo de nuevas experiencias de Educación a Distancia en la UCV.



- g) Asesorar a las instancias correspondientes en la evaluación de los cursos y programas a distancia de la UCV.
- h) Propiciar la actualización y capacitación de los recursos humanos (profesores, técnicos y administrativos) en los enfoques de la Educación a Distancia y en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la UCV.
- i) Propiciar la interacción entre las distintas dependencias con ofertas académicas de Educación a Distancia y las Direcciones Centrales de la UCV que sirven de apoyo al desarrollo de esta modalidad.
- j) Promover el desarrollo de la investigación e innovaciones en el marco de la Educación a Distancia en la UCV.
- k) Promover la estructuración de servicios de apoyo académico y técnico dirigidos al mejoramiento del desempeño estudiantil en la modalidad de Educación a Distancia.
- l) Establecer los instrumentos normativos que provean de sustento legal a todas las actuaciones, actores y entes implícitos en el desarrollo y funcionamiento del Sistema de Educación a Distancia de la UCV.
- m) Desarrollar mecanismos actualizados de divulgación e información continua y oportuna sobre todos los aspectos inherentes al sistema.
- n) Asesorar en los soportes tecnológicos requeridos para el desarrollo de la Educación a Distancia conjuntamente con las direcciones de apoyo.
- o) Establecer mecanismos de evaluación y autorregulación del SEDUCV a fin de garantizar que el mismo responda a nuestra realidad y a los estándares y criterios internacionales aplicables a esta modalidad educativa y en correspondencia al sistema de evaluación de la UCV.

Es por ello que el Sistema se concibe como un complejo organizacional inteligente y diverso que se construye y consolida con base en una concepción amplia y actualizada de la Educación a Distancia (EaD), fundado en los principios de libertad académica, autonomía, equidad, inclusión, calidad, sinergia, efectividad, flexibilidad, actualización, innovación y pertinencia; erigido sobre los avances logrados por esta modalidad en

nuestra institución, traducidos en un conjunto coherente de propósitos, acciones, recursos y estructuras, para favorecer la utilización de los medios de instrucción disponibles asociadas a la telemática y sus futuros desarrollos. (Ornés, Millán, Mogollón, et. al., 2010).

El SEDUCV considera a la educación a distancia, en su dimensión sistémica como una totalidad orgánica compleja, se concibe de manera:

- a) Descentralizada en términos de su operatividad e implantación, por cuanto que se soporta en la vinculación con las instancias académicas, administrativas y técnicas y coordinaciones de educación a distancia situadas en Facultades, Escuelas y otras dependencias académicas de la UCV.
- b) centralizado en cuanto a: la función de coordinación que requiere; a las prácticas y normas comunes que propician su calidad; al carácter institucional de su imagen; a los instrumentos de evaluación que desarrolla y aplica para el aval interno correspondiente. Y por los soportes tecnológicos y comunicacionales comunes y compartidos que usa.
- c) Flexible y diversa en términos de la oferta académica, las oportunidades de estudio, los programas de pregrado y de postgrado, educación continua y extensión; los intercambios científicos y tecnológicos que requieran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y la capacidad para asimilar innovaciones y dar respuesta a demandas de distinta escala y naturaleza. Igualmente flexible y diversa en cuanto a su capacidad para asimilar la diversidad de medios existentes. (Ornés, Millán, Mogollón, et. al., 2010).

Modelo pedagógico

Los modelos pedagógicos están referidos a prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los actores implicados en los procesos educativos. En los diferentes modelos generalmente subyacen teorías, ideologías, fines, valores, normas, entre otros, que pretenden interpretar la realidad y conducirla en función de unos fines y objetivos. Por consiguiente, parece que ser cuando se trata de paradigmas también se trata de modelos de esta



manera se hace referencia a una especie de guía para el pensamiento acción (García Aretio, 2004).

Y de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua modelo es un arquetipo o punto de referencia para imitar o reproducir, o también dice que es esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento. El ERIC también refiere como modelo a las representaciones de objetos, principios, procesos o ideas.

El planteamiento que fundamenta la educación a distancia es que los desarrollos formativos están alejados de la lógica secuencial propia del discurso educativo tradicional, se continúa tratando de acciones de esta modalidad, ya que, en definitiva, se está desarrollando un sistema tecnológico de comunicación bidireccional y multidireccional, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y de apoyo de una organización y de una tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo (García Aretio, 2006). Es así como se constituye el diálogo didáctico mediado entre el docente y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma flexible, independiente y colaborativa.

De esta manera en la educación a distancia se pueden mostrar variantes pedagógicas, como lo señala el mismo autor (García Aretio, 2004)



Modelo tradicional. Traslada a las realizaciones a distancia la concepción más tradicional, autoritaria y conservadora del hacer educativo. El orden, disciplina y autoridad impuestos por los docentes está por encima de cualesquiera otras variables curriculares. La estructura es vertical, lineal y normativa, aunque se adornen con el uso de tecnologías sofisticadas. La autoridad no se cuestiona ni se discuten las decisiones de los equipos docentes que se convierten en el centro de todo el proceso. El memorismo por parte de los que estudian configura uno de sus rasgos característicos.

Modelo participativo. Centra su esquema en las interacciones entre todos y de éstos con el medio. El alumno, el que aprende, pasa a ser el centro del proceso, el protagonista y el docente facilitador y orientador del proceso. Las opiniones de los alumnos participantes cuentan tanto en el diseño como en el proceso

formativo, así como en la propia evaluación. Las relaciones personales se priman por encima de la autoridad y poder del docente que se encuentra muy repartido. Cuentan especialmente los intereses y experiencias de los alumnos.

Modelo conductista. Han sido y siguen siendo numerosos los programas y cursos en los que, a través de sistemas a distancia, se ha abusado de este modelo. Se trata del clásico basado en la pedagogía por objetivos. Los patrones de eficacia marcan los procesos. El organigrama en este modelo vuelve a ser rígido y muy jerárquico. Todo está previsto y ordenado meticulosamente. El saber se dosifica en pequeñas unidades que han de responder a la posterior consecución de objetivos operativos. La interdisciplinariedad brilla por su ausencia.

Modelo constructivista. Importan los procedimientos y estrategias cognitivas que llevan al alumno, mediante su actividad directa y personal, a la construcción de su propio conocimiento y elaboración de significados. Los docentes son mediadores en el proceso. Además de programar y organizar el proceso, el docente debe animar la dinámica y la interacción en el grupo, facilitar recursos. Se destaca el aprendizaje significativo, la colaboración para el logro de objetivos, la flexibilidad, etc. Es un modelo que hoy en educación a distancia mantiene altos rendimientos dadas las posibilidades de las tecnologías colaborativas para responder a las exigencias del mismo (Jonassen, David et al. 1995).

Existen variaciones de los modelos que se señalan de acuerdo a su función y centrados en los procedimientos metodológicos o en las actitudes así como son los centrados en: el docentes, los contenidos, el alumno, los medios y la interacción que, de acuerdo a García Aretio (2004), se denominan magistrocéntrico, logocéntrico, paidocéntrico, tecnocéntrico, interactivo, e integrador.

- Centrado en el docente: modelo con una visión transmisiva que enfatiza la transferencia y transmisión de información, en estos casos, a través de la tecnología (Bartolomé, 1995).
- Centrado en el contenido: suele prescindir de los aspectos metodológicos ignorando las teorías del aprendizaje, de la comunicación y los más elementales principios pedagógicos para centrar su empeño en ofrecer unos contenidos básicamente cerrados, aunque completos, actualizados y precisos.
- Centrado en el alumno: la preocupación es el estudiante, lo que aprende y cómo lo aprende, el estudiante es el protagonista de su



formación, se aprecian los siguientes enfoques aprendizaje guiado o tutelado, aprendizaje activo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje autónomo, aprendizaje creativo. En el modelo en que el centro es el estudiante, éste aprende con a su estilo y ritmo, el docente es facilitador. Ayuda a desarrollar habilidades de aprender a aprender y aprender haciendo. De allí que algunos autores utilicen términos como auto-aprendizaje, aprendizaje independiente, estudio independiente o aprendizaje autónomo (Boud, 1988). Este es el tipo de aprendizaje que se alinea como una práctica ideal para la educación a distancia es un modelo se presta de manera ideal para hacer ejecutantes de los postulados constructivistas (Bradley y Oliver, 2002).

- **Centrado en la tecnología:** la preocupación fundamental, es la de contar con la tecnología punta y con la última plataforma o entorno virtual actualizado. Se prioriza la tecnología por encima de los estudiantes, más allá del aprendizaje, de los contenidos, de los docentes y de su capacitación para trabajar con los avances tecnológicos. El docente se convierte en simple proveedor de contenidos y el estudiante en el usuario que acude a estos contenidos dónde y cómo quiere (Duart y Sangrá, 2000).
- **Centrado en la interacción:** Relacionado con el centrado en la tecnología, desde una perspectiva pedagógica constructivista. Las tecnologías colaborativas que propician un tipo de relación síncrona y asíncrona entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí. Se trata de aprender mediante una actividad de eminente componente social (Scardamalia & Bereiter, 1991) y construir consensos a través de la cooperación entre los miembros de un grupo (Panitz, 1998). Este tipo de modelo participativo y de interacción vertical y horizontal es el más resaltante de este tiempo, está basado en el enfoque de aprendizaje social hay que complementarlo con el aprendizaje intrapersonal para que se complementario.
- **Integrador:** que sería el ecléctico que toma de cada uno de los modelos anteriores los aspectos más fundamentales y los convierte en un modelo.

De acuerdo con Jonassen (2000), estos modelos se resumen en dos enfoques bien integrados:

- a) El objetivista, en el que los conocimientos son adquiridos por los alumnos tras ser transferidos por los docentes o transmitidos a través de la tecnología gracias al pertinente análisis, la representación y la reordenación de los contenidos y de los ejercicios;
- b) El constructivista que establece que el conocimiento es elaborado individual y socialmente por los estudiantes fundado en las propias experiencias y representaciones del mundo y sobre la base de los conocimientos y la experiencia (García Aretio, 2004).

Se puede decir que, de acuerdo a la evolución de la educación a distancia, existen modelos emergentes que suponen concepciones que se basan en el aprendizaje y las tecnologías que lo soportan, como el sustentado en las tecnologías móviles, y la presencial, como el blended learning, que mantiene el contacto presencial entre el docente y estudiante, y se muestra como un modelo híbrido, mixto, semipresencial, lo que indica que surge de una combinación de clase presencial con grabaciones de audio, video, tutorías, uso de las TIC, entre otros. (García Aretio, 1987 y Brodsky, 2003).

Otro modelo que se presenta es el e-learning y ahora el m-learning que significa literalmente aprendizaje móvil, apoyado en la portabilidad, interactividad y conectividad. Se trataría de la integración del e-learning (sistemas de aprendizaje a través de redes digitales) con los dispositivos móviles de comunicación con el fin de producir experiencias educativas en cualquier lugar y momento (Harris, 2001; Lehner & Nosekabel, 2002).

En este sentido se muestra una modalidad de educación a distancia que lleva la característica de la flexibilidad al extremo, convirtiendo en nómada el proceso de enseñanza-aprendizaje (Loh, 2000). Este modelo intenta reducir las limitaciones temporales que existen en los sistemas de de enseñanza aprendizaje accedidos por entornos virtuales.

Así, desde una perspectiva pedagógica el aprendizaje móvil apunta a una nueva dimensión en los procesos de educación (Chen et. al., 2002), lo que posibilita el aumento de la interactividad en los procesos de aprendizaje.



De acuerdo a García Aretio (2004) y Bartolomé (2004) unos radican el nacimiento de este nuevo modelo en planteamientos puramente economicistas, de ahorro sobre lo que supone una formación presencial al 100%; otros lo defienden como modelo que pretende mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje. Y, finalmente, hay quienes justifican este esfuerzo con la finalidad de evolucionar hacia los modelos que exigen los soportes de las tecnologías de la información y la comunicación lo importante es que se trata de integrar lo mejor posible para que redunde en procesos de aprendizajes óptimos.

Contexto venezolano

En el Programa Nacional de Educación Universitaria de Distancia (2009) se definió la Educación Superior a Distancia de la siguiente manera: Modalidad educativa caracterizada por la separación física del grupo de aprendizaje durante la mayor parte de cada programa, por el uso de las TIC para que los estudiantes interactúen con sus profesores, entre ellos, con los recursos y con la institución, y por contar con apoyo institucional. Comprende la educación no presencial (conocida como educación virtual) y la mixta frecuentemente denominada semi-presencial), en la cual la no presencialidad es superior a la presencialidad, de acuerdo a las exigencias de las diferentes disciplinas y características de los alumnos. La incorporación en la Educación Superior venezolana de la modalidad a distancia, basada en el uso de las TIC, contribuye a asegurar para la educación de masas un nivel de calidad igual o superior al de la modalidad presencial.

Con respecto a las instituciones universitarias venezolanas, Dorrego (2009) plantea que el primer objetivo del PNESD es que la Educación Superior a Distancia en Venezuela, para responder a criterios de pertinencia social con énfasis en lo local (municipalización), debe caracterizarse por:

- a) Responder a una política institucional. La educación a distancia se constituye como una estructura organizacional y funcional oficial del Nivel Superior, lo que a su vez implica contar con soportes legales y normativos generales y específicos que le den cuerpo jurídico.

- b) Concepto amplio de las TIC. Asume las posibilidades de mediación de herramientas y recursos tecnológicos, digitales o no, con la disposición a incrementar el diseño, producción y uso de medios digitales propios de los escenarios que demandan la sociedad de la información y del conocimiento.
- c) Modelo Pedagógico. Que responda a las necesidades y demandas del contexto nacional e internacional: fundamentado en un enfoque flexible, innovador, situado en contexto, y de alcance integral en lo académico, profesional, personal y social. Este modelo debe promover la inclusión, la equidad y la atención al desarrollo de competencias para el conocer, el hacer, el ser y el convivir.
- d) Formación y actualización. Atender la formación inicial y la actualización permanente de estudiantes y docentes para asegurar el cumplimiento de su roles y funciones bajo la modalidad de educación a distancia, que supone entornos de enseñanza y aprendizaje novedosos.
- e) Evaluación de los aprendizajes. Seleccionar técnicas, instrumentos y estrategias acordes a la modalidad a distancia y que respondan al modelo pedagógico asumido así como a la disponibilidad tecnológica. Se hará énfasis en la evaluación formativa.
- f) Calidad garantizada en sus funciones administrativas, académicas, tecnológicas, para ello se han de crear las estrategias necesarias y pertinentes que aseguren calidad en los procesos y productos que se generen en el Sistema de Educación Superior a Distancia.
- g) Plataforma tecnológica. Asegurar la mediación tecnológica entre estudiantes, docentes e institución mediante los usos de las TIC apropiados y pertinentes que permitan el correcto funcionamiento académico, administrativo e instruccional.

Por tanto, se plantea un modelo pedagógico que se adapte a las nuevas necesidades sociales del milenio, en un ámbito de formación flexible y de aprendizaje permanente, en correspondencia con la perspectiva de la educación superior a distancia que se explicita en las



prácticas para una formación integral, coherente con los principios de flexibilidad, integración e integralidad (Díaz, 2002).

El proceso formativo se asume y se direcciona en correspondencia con los referentes teóricos y metodológicos coherentes con los lineamientos propios de la educación a distancia mediada por las TIC. En suma, se concibe el modelo pedagógico como la guía o el prototipos que orienta la estructura y las acciones de todos los actores implicados en el proceso educativo, desde el cual se construyen las vías culturales y axiológicas que dan sustento al desarrollo de la sociedad actual.

Es así como, en las instituciones venezolanas se asume en la modalidad de EaD, al estudiante como centro del aprendizaje, tiene el control sobre el qué, cómo, cuándo y dónde aprender. También se le permite llegar al conocimiento por actividades de investigación, descubrimiento, experimento, ensayo, e interacción con su entorno. Esto quiere decir, que el estudiante aprende haciendo, convirtiéndose en el protagonista de su propio aprendizaje. En general, la modalidad de educación a distancia estará guiada por una filosofía ecléctica de aprendizaje, que se puede considerar influenciada por las mejores contribuciones de teorías de diferentes naturalezas: conductistas, cognitivistas, constructivistas, y de interacción social aunado a los avances tecnológicos de punta en palabras de García Aretio (2004) un modelo integrador.

Modelo pedagógico del SEDUCV

Es innegable los beneficios que las TIC aportan al proceso de aprendizaje, tanto en la educación a distancia, como en la presencial; sin embargo, esto no se da de manera espontánea, se requiere de una planificación sustentada en las teorías científicas de la educación y diseñada sobre la base de modelos propios de la educación a distancia. La implementación del SEDUCV ha contribuido a otorgar un carácter institucional a todas las iniciativas y acciones que de manera particular a algunas facultades, escuelas y docentes venían ejecutando de motus propio en materia del uso de las TIC y la educación a distancia sin contar con políticas y acciones de apoyo institucional intencionado, obstáculos superados en la actualidad. En este transcurrir, son muchas las estrategias

y acciones emprendidas enfrentando aciertos y desaciertos que de alguna manera han servido para tratar de optimizar el desarrollo de la educación a distancia en nuestra organización. (De Ornés, 2012).

En definitiva, el SEDUCV tiene importantes avances en la virtualización de la educación, y la universidad está en proceso de transformación hacia una institución bimodal; autores como Llorente y Cabe-ro (2008); Silvio (2009), quienes analizan las diferentes definiciones y características de las modalidades educativas en la actualidad, hacen notar que la UCV se relaciona con las últimas tendencias de las modalidades reconocidas como el Blended Learning o Híbrido además de la más reciente el m-learning que incorpora estrategias pedagógicas y tecnologías instruccionales digitales móviles que proporcionan un alto grado de flexibilidad. Se vislumbra la Bimodalidad por los diseños y proyectos formativos que ya se ofrecen en el Campus Virtual UCV. Sin embargo, se hace necesario diseñar políticas y estrategias que contribuyan a que se desarrollen proyectos formativos completos en todas las Escuelas, además de la importancia de la contribución de investigaciones en esta materia que aporten para definir la realidad de la UCV bimodal.

Todo esto se ha logrado por la planificación que permitió trazar iniciativas que condujeron a una serie de avances que evidencian indiscutiblemente el desarrollo alcanzado por nuestra institución con la implantación de la educación a distancia fortalecida con la incorporación de las TIC y traducidas en la disposición de una serie de recursos y facilidades que al día de hoy están cien por ciento operativos y en total disponibilidad para la comunidad UC Vista (Ornés, Millán, Mogo-llón, et. al., 2010).

El Modelo pedagógico del SEDUCV, es un modelo integrador que se apoya en la flexibilidad, integridad, centrado en el estudiante en lo que aprende y cómo lo aprende, protagonista de su proceso de aprendizaje autónomo e independiente, se aprecian enfoques aprendizaje guiado, aprendizaje activo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje flexible, aprendizaje creativo. Con perspectivas pedagógicas cognitivas, constructivista y actualmente se menciona el conectivismo, que viene dado por la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones con las actividades de aprendizaje, basado



sobre las teorías de aprendizaje dirigidas hacia la era digital. Ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones (Siemens, 2004).

El Modelo SEDUCV, es un modelo en que el estudiante, aprende con a su estilo y ritmo, el docente es facilitador. Ayuda a desarrollar habilidades de aprender a aprender y aprender haciendo. Se apoya en los avances tecnológicos al contar con la tecnología punta y con la última plataforma o entorno virtual actualizado. Se prioriza a los estudiantes, al aprendizaje, a los contenidos, a los docentes y su capacitación para trabajar con los principios y postulados de la educación a distancia mediada por la tecnología. Por lo que se centra en la interacción, en las tecnologías colaborativas que propician un tipo de relación síncrona y asíncrona entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí. Se trata de aprender mediante una actividad social construir consensos a través de la cooperación, sin descuidar lo individual y personal. Se gesta la interacción vertical y horizontal que es la más pertinente de este tiempo. Además de tomar aspectos importantes de los modelos emergentes expuestos anteriormente por García, Aretio, (2004). En resumen, es un modelo integrador ecléctico.

A modo de conclusión

Se muestra el tema que preocupa y ocupa en la actualidad en la educación a distancia, y cómo mediante ellos se desprenden una evolución de la misma en todas sus vertientes. Gracias a ello, se puede demostrar que esta modalidad educativa interesa enormemente en la actualidad a las instituciones universitarias. Se observa en ella un medio de formación, gracias al cual se podrá llegar a cualquier lugar, cuestión que favorece, sin duda, la educación a lo largo de la vida, objetivo clave de este milenio.

En suma, los modelos pedagógicos son prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los actores implicados en los procesos educativos. Son válidos y permiten conocer los contenidos y las tendencias en la EaD, por lo que se ha convertido en un referente relevante en el contexto latinoamericano: a

la vez que se pone en evidencia la preocupación de los profesionales por los temas pedagógicos que fundamentan la modalidad, y de forma especial, cuando se ofrece en entornos virtuales de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, A. (1995). Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales. En Cabero. J y Martínez. Nuevos canales de comunicación en la enseñanza. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Boud, D. (1988). Moving Towards Autonomy, Developing Student Autonomy in Learning. London/New York: Kogan Page/Nichols Pub.
- Bradley, C. y Oliver, M. (2002). The evolution of pedagogic models for work-based learning within a virtual university, Computers & Education.
- DE ORNÉS, C., MILLÁN L., MOGOLLÓN, I., MARTÍNEZ, R., CONTRERAS, P. (2010). Educación a Distancia y Tecnología Instruccional: Procesos de Innovación. Caso Universidad Central de Venezuela. En Educación a Distancia: actores y experiencia. Consorcio Red de Educación a Distancia CREAD. Universidad Técnica Particular de Loja UTPL. Ecuador.
- DE ORNÉS, C. Evolución de la Educación a Distancia en la UCV: transformación entre dos siglos. En Educación a Distancia. Encuentros, Protagonistas y Experiencias. Coordinadora y Editora Mogollón I. Publicaciones electrónicas de Miembros de Edutec, GITE Universidad de Sevilla. Recuperado a partir de: <http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/venezuelaead.pdf>
- Dorrego, E. (2009). La Educación a Distancia en Venezuela. Realidades y tendencias. Recuperado a partir de: http://observatoriouniversitario.info/media/libros/notas/Informe_EaD_-Venezuela_-Elena_Dorrego.doc
- DUART, J.M. y SANGRÁ, A. (2000) Aprender en la virtualidad. Barcelona: Ediuoc-Gedisa.
- GARCÍA, A. L. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/39214322_Viejos_y_nuevos_modelos_de_educacion_a_distancia



JONASSEN, D. H. (2000) El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje, en REIGELUTH, Ch. Diseño de la instrucción. Teoría y modelos. Madrid: Aula XXI Santillana.

JONASSEN, D. Et al. (1995) Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education, The American Journal of Distance Education.

MARTÍNEZ, F. PRENDES MP, SOLANO I. (2008). Incorporación de las TIC en los programas académicos de las universidades estatales costarricenses. Murcia, España.

PANITZ, T., AND PANITZ, P. (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education, en J.J. FOREST (Ed.) Issues Facing International Education, June, 1998. New York:Garland Publishing.

SALINAS, J. (2002). Universidades globales multinacionales: redes de aprendizaje y consorcios institucionales para el desarrollo de la formación flexible, en J. CABERO y otros, Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital. Eductec: Universidad de Panamá.

SIEMENS, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción Diego E. Leal Fonseca (2007). Recuperado a partir de:
[http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004))

Capítulo V

Modelos pedagógicos y calidad de la enseñanza a distancia en Uruguay: programa de entornos virtuales de aprendizaje de la Universidad de la República

Virginia Rodés

Desde el año 2000, la Universidad de la República (UDelAR) ha venido realizando experiencias en la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Enseñanza. Éstas llevaron a que en 2008 se concretara la creación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) –desarrollados sobre Moodle– por parte del Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA), unidad académica conformada en la órbita de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

A partir de 2011, esta experiencia se consolida como Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República (ProEVA), el cual promueve la generalización del uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la UDelAR como apoyo a la expansión de la enseñanza terciaria y universitaria en todo el territorio nacional.

El ProEVA es coordinado por el Departamento de Apoyo Técnico Académico, perteneciente a la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Los efectos a corto, mediano y largo plazo de las acciones encaminadas por este programa son: la contribución a la satisfacción de la creciente demanda de educación superior, a la mejora en la calidad de la enseñanza, a la disminución de la brecha digital y geográfica y a la integración de funciones universitarias.

A nueve años de iniciado el ProEVA en la Universidad, se han desarrollado diversos estudios para obtener información sobre los usos



actuales del Entorno Virtual de Aprendizaje. Además, se han desarrollado nuevas soluciones orientadas a mejorar y abrir los usos de los EVA, integrando diversas plataformas que pasan a configurar el ecosistema digital del ProEVA, y evaluar alternativas de intervención que permitan apoyar a los docentes y estudiantes en el desarrollo de las habilidades necesarias para utilizar los diversos entornos como una parte integral de la experiencia de aprendizaje y contribuyendo a la calidad de la enseñanza.

Uso pedagógico del entorno virtual de aprendizaje de la Universidad de la República

Las estrategias de incorporación de EVA a la enseñanza ha sido apoyada por acciones de formación de docente en el periodo 2008-2013, llevada adelante por el DATA en colaboración con las Unidades de Apoyo a la Enseñanza y Articuladores de los Servicios universitarios. Se dictaron más de 2000 horas de formación docente, 50 cursos con más de 2000 asistentes.

Parte del impacto de estas acciones puede observarse en Rodés et al. (2012), donde se elaboró una categorización de grados de utilización de EVA para la definición de elementos de diseño educativo. Se construyó en base a grados incrementales y acumulativos para la clasificación de cursos virtuales.

Con esta categorización se clasificaron los cursos en base al tipo y cantidad de actividades, herramientas y recursos utilizados:

1. Cursos definidos como repositorio son aquellos que disponen de recursos que pueden ser materiales en diversos formatos como textos, imágenes, videos, así como etiquetas, directorios, páginas web. Incluyen un foro de novedades ya que viene por defecto al crear un nuevo curso en Moodle. Entran en esta categoría todos los cursos que tengan al menos 4 recursos.
2. Cursos definidos como autoevaluativos son aquellos que son repositorios y a su vez centran su actividad en el uso de herramientas que permiten la evaluación de tipo autoadministrada (por ejemplo: cuestionarios, HotPotatoes, o consultas). Entran en esta categoría los cursos que tienen al menos 2 de estas actividades.

3. Cursos definidos como participativos son aquellos que son repositorios, con evaluación autoadministrada y que cuentan con foros de discusión y/o se disponen tareas. Se considera que en esta categoría se requiere mayor grado de interacción y actividad por parte del estudiante. Entran en esta categoría los cursos que tienen al menos 4 de estas actividades.
4. Cursos definidos como colaborativos son aquellos que son repositorios con evaluación autoadministrada, cuentan con foros de discusión y/o se disponen tareas así como con actividades como wiki o glosario, y se utilizan recursos de webconference y/o chat. Entran en esta categoría los cursos que tienen al menos 4 de estas actividades.

Los cursos fueron etiquetados según una codificación binaria e incremental. Así, un curso clasificado como “Repositorio” se etiqueta como 0001 y tiene presencia significativa de recursos, pero no de foros, ni herramientas de auto-evaluación, ni de colaboración. Un curso “Participativo” se etiqueta 0111 porque posee significativo número de recursos, foros, actividades de auto-evaluación y tareas, pero sin incluir actividades de colaboración y/o herramientas de comunicación sincrónica. Al tratarse de una clasificación acumulativa, cada categoría tiene un grado de exigencia mayor a la anterior.

Para aplicar la evaluación de los componentes del diseño educativo en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la UdelaR, se realizó una mejora en el módulo “Statistics in Moodle” a los efectos de obtener datos sobre los diferentes tipos de recursos y actividades propuestas en los cursos y su frecuencia de uso. A diferencia del módulo original “Statistics in Moodle”, el módulo modificado muestra información detallada generando datos de todos los cursos de una categoría (incluyendo todas las subcategorías). El mismo fue traducido al español y está disponible para descargar libremente.

El proceso de clasificación usando el módulo de estadísticas modificado, permitió obtener datos para una categorización de los cursos según los grados de utilización en base a tipos de elementos disponibles en el diseño educativo de los cursos (categorización presentada en la Sección 2). Se clasificó con este criterio a los cursos disponibles



en el servidor central EVA de la UdelaR^[1]. Se trabajó sobre un total de 492 cursos de todas las áreas del conocimiento. Dichos cursos involucran a 25945 inscripciones de estudiantes.

La distribución de los cursos de acuerdo a la clasificación mencionada presenta los resultados para las cuatro categorías iniciales (que se denominaron “puras”, 0001,0011, 0111 y 1111). A su vez, a las combinaciones de las mismas que presentaron valores significativos fueron denominadas: Foro Social, Repositorio Participativo, Repositorio Colaborativo, Colaborativo Participativo.

Los resultados indican una muy fuerte concentración en las primeras etapas de los modelos de incorporación categorizados. Dentro de las categorías “puras” del modelo clasificatorio, se destaca fuertemente el modelo de los cursos repositorios de materiales (39%).

Sin embargo, el gran emergente de la categorización es el que denominamos repositorios participativos. Casi la mayoría absoluta (43%) de los cursos se clasifican en esta categoría emergente, que se caracteriza por el déficit de herramientas autoevaluativas. En la medida en que estos cursos comiencen a incorporar las herramientas de evaluación, se transformarían en cursos del tipo participativos “puros”, los cuales hoy en día representan poco más del 10% del total.

Los resultados arrojan evidencia de un porcentaje reducido de cursos de tipo colaborativos. Más aún si tenemos en cuenta todos los cursos en los cuales se realiza algún tipo de actividad colaborativa. Aquí se manifiesta una futura acción de intervención a ser abordada desde diversas perspectivas (formación docente, difusión, valoración a nivel institucional, entre otros).

Los grados de utilización se distribuyen según las áreas de conocimiento a las que pertenecen dichos cursos, permitiendo avanzar hacia una categorización de diseño educativo según áreas de dominio específico.

En general, los perfiles de utilización de recursos son relativamente similares entre las distintas áreas de conocimiento. Se releva un uso frecuente de Foros de discusión en las cuatro áreas. Así, el área que más utiliza el EVA como espacio de interacción es Enseñanza (casi un 70% de los cursos). El caso del área Ciencias de la Salud se destaca también por la fuerte preeminencia del modelo repositorio

participativo en un 60% de los cursos. La debilidad en el desarrollo de cursos en estas áreas está en la incorporación de herramientas de Evaluación y Autoevaluación.

El área Científico Tecnológica se destaca por el uso del EVA como repositorio (46%), al mismo tiempo que es el área que más utiliza herramientas de evaluación autoadministrada (9%).

Los cursos se distribuyen según el grado de utilización del EVA y de la cantidad de estudiantes inscriptos. Pero, según demuestran los datos, la utilización de las herramientas disponibles en el EVA dependen más de la propuesta docente que de la cantidad de estudiantes de un curso.

En principio, lo que más se destaca es que los cursos que recurren más a las herramientas participativas son los que tienen entre 25 y 60 estudiantes, y que los que más recurren a las herramientas autoevaluativas son los cursos más masivos, con 60 alumnos o más^[2].

Los resultados presentados en Rodés et al (2012) dan cuenta de la pertinencia de la categorización elaborada y de su utilidad para la evaluación, el monitoreo y la planificación de las estrategias de mejoramiento y profundización del uso de las herramientas del EVA.

Este abordaje, complementado con estudios de tipo cualitativo en base al análisis de casos de estudio, permitió avanzar hacia la construcción de un modelo contextual, multidimensional y dinámico, definido previamente a partir de la comparación entre:

1. Las categorías halladas en las prácticas de diseño educativo en entornos virtuales de aprendizaje (categorización contextuada y situada).
2. Las categorizaciones halladas en la literatura, elaboradas por expertos en didáctica, definidas para todos los casos como “buenas prácticas de diseño educativo” (tipología de tipo prescriptivo).

Posteriormente, Canuti, Péré y Rodés (2012) realizaron un análisis de casos de estudio conformados por cursos de grado alojados en el EVA, tomando como base la clasificación presentada anteriormente. Se trata de un estudio de tipo descriptivo que permite identificar los diversos elementos que componen cada diseño educativo, intentando



asimismo identificar regularidades que conduzcan a la elaboración de categorizaciones de diseño para determinadas áreas de dominio específico y para un contexto situado.

A partir de los resultados cuantitativos brindados en la categorización de cursos en EVA antes mencionada, se realizó un análisis de estudio de casos en donde el principal trabajo de campo fue la observación del diseño educativo a través de un estudio de tipo descriptivo. Para el fin de esta investigación se decidió observar cursos de Grado, dejando de lado, por el momento, los cursos de Posgrado y de Educación permanente. Se identificaron diversos elementos que componen cada diseño en los cursos seleccionados a partir de criterios que se mencionan más adelante. Los cursos seleccionados fueron elegidos a partir de estadísticas brindadas por Moodle, para lo cual se complementó la modificación realizada al módulo “Statistics in Moodle”, agregando información sobre cantidad de tareas y referencias al servicio donde se radican los cursos.

Se seleccionaron un total de 24 cursos, de cuatro de las cinco áreas disciplinarias existentes en la Universidad: Ciencias Agrarias, Ciencias y Tecnologías, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. El criterio de elección fue que contaran con un conjunto importante de actividades y recursos, a partir de los cursos que cumplieran con este criterio se realizó una selección al azar. La intencionalidad de la selección de los casos a estudio fue observar en profundidad los aspectos de interés para la investigación. Se entendió que los que se definían como Repositorios no aportarían elementos ampliatorios sobre los usos de EVA. Se buscó entonces seleccionar cursos que propusieran un sólido uso de las herramientas disponibles.

Para el análisis, se tuvieron en cuenta los elementos dentro de una Unidad Didáctica. Se entiende que dichos elementos y la combinación de éstos deberían estar explicitados en los diseños educativos de los cursos. Un buen diseño educativo es aquel que especifica los procesos de enseñanza y aprendizaje (Objetivos de aprendizaje), las condiciones y actividades realizadas por los profesores y alumnos (Metodología y Tutoría), que están orientados hacia ciertos resultados (Evaluación de los aprendizajes y retroalimentación sobre la experiencia) en el marco de un entorno determinado (Diseño gráfico, Template

de Diseño educativo). Se compone de objetos de aprendizaje y de servicios utilizados (Medios de Comunicación) durante la realización de las actividades.

Teniendo como referencia lo anterior, se limitó el estudio de casos a los siguientes componentes de los cursos seleccionados en EVA:

- Evidencia del diseño educativo (por ejemplo, si tiene programa, objetivos, metodología, evaluación del curso, tutoría y medios de comunicación).
- Cantidad de alumnos y cantidad de docentes, profesores, asistentes, ayudantes, tutores.
- Cantidad y tipo de recursos (por ejemplo, videos, presentaciones, pdf, documentos de texto).
- Cantidad y tipo de actividades de aprendizaje (por ejemplo, foros, tareas, cuestionarios, actividades colaborativas).
- Análisis del diseño gráfico (por ejemplo, amigabilidad y estética).
- Cantidad de cursos que utilizaron el patrón de diseño, template.

Se buscó observar la vinculación de los diseños con el template (patrón de diseño) brindado en los cursos de formación de docentes realizados entre 2008 y 2010. En cuanto al análisis del diseño gráfico de los cursos, se buscó analizar las vías por las cuales los docentes publican y distribuyen el material educativo con el fin de detectar las eventuales necesidades de mejora en este sentido. Se realizó una clasificación de tipo: no tiene/básico/medio/bueno, analizando los diversos medios, formatos y lenguajes visuales utilizados en cada curso como soporte del material educativo. De esta manera, se consideró que los cursos que no tienen diseño gráfico son aquellos que no disponen de etiquetas de texto, de imágenes ni de audiovisual para proporcionar información, facilitar o apoyar las experiencias de aprendizaje. Son considerados como diseño de nivel básico los que incorporan al menos un medio gráfico en la estructura del curso. Los cursos clasificados con como nivel medio son los que utilizan medios gráficos con más frecuencia (por ejemplo, cursos donde se logra integración de texto y de lenguaje icónico como imágenes y colores para comunicar títulos, enfatizar y atraer ciertos aspectos del curso). Los cursos clasificados con buen diseño gráfico se destacan por la calidad y uso extensivo de lenguajes y medios audiovisuales.



Este estudio se centró en describir la estructura de los cursos, considerando los aspectos específicos a cada uno. Al ingresar a cada curso, se observaron los componentes antes mencionados y se contabilizaron en una tabla.

A continuación se presentan los resultados más destacados del estudio, considerando algunos de los elementos analizados: diseño educativo, tipos de recursos, cantidad y tipo de actividades, foros de discusión, cuestionarios, herramientas que favorecen el trabajo colaborativo, diseño gráfico, template de diseño educativo y diseños educativos en función de las áreas de conocimientos.

- **Diseño Educativo:** alrededor del 90% de los cursos explicitan tanto los objetivos como los programas, se incluye algún tipo de evaluación de los aprendizajes y propuestas de tutoría, así como se indican los medios de comunicación que se utilizarán. El expresar la metodología del curso ha sido un aspecto del diseño que interesaba particularmente observar ya que en las instancias de formación docente se había encontrado poca presencia de este elemento en los cursos. Uno de los elementos de diseño educativo que resalta por su bajo índice de utilización es el de evaluación de satisfacción del estudiante sobre el curso realizado.
- **Tipos de recursos:** en cuanto a los recursos utilizados en los cursos observados, se relevó que el 100% de las Áreas disciplinarias utilizan archivos pdf. Las presentaciones son utilizadas principalmente por las Áreas de Ciencias y Tecnologías y Ciencias Sociales. En cada Área hay al menos un curso que utiliza videos publicados en el EVA. Un sólo curso observado, de Ciencias y Tecnologías, además de videos incluye audios. La creación de páginas web, mediante el uso de las herramientas proporcionadas por Moodle, son principalmente utilizadas en el Área de Ciencias de la Salud y en un caso en Ciencias Sociales. Enlaces a sitios externos se encuentran en todas las Áreas. La selección y utilización de determinados recursos en el proceso educativo depende de la intención que cada docente o equipo docente le da a los mismos.
- **Cantidad y tipo de actividades:** se entiende que la cuantificación de actividades no denota el proceso. A modo de ejemplo, en el caso del área Ciencias Agrarias, se trabaja en el EVA a través de una

sola actividad práctica que es creativa y participativa. Esta actividad se trata de la creación de Slideshares y la subida de las fotografías y presentaciones por parte de los estudiantes al EVA, sobre trabajos de campo realizados a partir de casos clínicos, en grupos, y finalizando con la votación a la mejor presentación. Se utiliza un foro de debate para comentar las diferentes experiencias. Como se puede ver, si sólo se considerara la cuestión del número de actividades, este caso no cumpliría con la condición de múltiples recursos y actividades, pero en definitiva la única actividad realizada es interesante por su función estructurante, desde un punto de vista pedagógico. Sin embargo, puede ser interesante observar en términos generales la cantidad de actividades en los EVA para dar cuenta de la distribución por área. Así, las áreas Agraria, Ciencias y Tecnologías y Salud tienen mayoritariamente menos de 5 actividades en los EVA. El área que se destaca con más actividades es Ciencias Sociales. Ahora bien, Ciencias de la Salud tiene un curso con más de 40 propuestas, que corresponden con subida de tareas y wikis. De manera general, las herramientas más utilizadas en los cursos son los foros de discusión y los cuestionarios.

- Foros de discusión: la herramienta foro es la más utilizada dentro de EVA. Los cursos observados contabilizaron un total de 201 foros. Las diferentes propuestas de uso de esta herramienta en cada curso pudieron ser agrupadas en distintos modelos de actividad. Los foros que se encuentran en la mayor parte de los cursos son los de “cartelera de información” (llamado foro de Novedades en Moodle) y los foros para responder dudas y/o consultas. Más del 90% de los cursos utiliza un foro de novedades, que viene por defecto en Moodle. De la misma manera, casi la totalidad de los cursos plantean al menos un foro de dudas o consultas. El uso de foros para fomentar el aprendizaje social, ya sea a través del intercambio entre estudiantes y/o de propuestas de debates temáticos, se observa en el 54% de los cursos, en las cuatro áreas del conocimiento analizadas. En cuanto al uso de foros de tipo Foro Social, se encontró que el 42% de los cursos incluyen propuestas que favorecen el relacionamiento entre estudiantes, un diálogo virtual sobre temas planteados por estudiantes, en relación con los



cursos o no. La única área que no plantea el uso de foros sociales es Ciencias Agrarias. Los foros de presentación son utilizados activamente en el área de Ciencias de la Salud (4 cursos) y en Ciencias Sociales (2 cursos si se incluye la categoría “Expectativas del curso”). El interés de este tipo de foro es generar un espacio de vínculo social en el inicio del curso, así como un acercamiento a la herramienta Foro. Se detectó, a su vez, el uso de foros para funciones de organización y planificación de actividades y tareas del curso en 21% de los cursos, de las áreas Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Estas dos áreas se destacaron por la variedad en las propuestas de actividades apoyadas en foros. Mientras que el área Ciencias y Tecnología, tiende a utilizar mayoritariamente foros de Novedades y de dudas.

- **Cuestionarios:** los cuestionarios son una herramienta muy utilizada en los cursos observados, en general como control de lecturas y autoevaluaciones de los contenidos de los cursos. Se encuentran en todas las áreas del conocimiento, salvo en los cursos de Ciencias Agrarias. También se pueden observar una utilización activa de ejercicios creados en Hot Potatoes. Los mecanismos detectados para la evaluación y la satisfacción de cursos, fueron a través de cuestionarios y de foros. Si se comparan ambos mecanismos de evaluación se observa que los cuestionarios pueden contener preguntas tanto abiertas como cerradas, y los resultados son de carácter reservado entre el o los docentes y el estudiante. Por otro lado, la utilización de foros permite plantear preguntas sin estructura fija y, a su vez, las respuestas son públicas al grupo de participantes. Un 8% de los cursos utilizó cuestionario (Ciencias y Tecnología y Ciencias de la Salud) y otro 8% foro para recabar comentarios y opiniones de los estudiantes sobre el curso (Ciencias Agrarias y Ciencias de la Salud).
- **Herramientas que favorecen el trabajo colaborativo:** se observa una muy reducida actividad de tipo colaborativa en EVA mediante el uso de las herramientas que ofrece. Se encontró una sola propuesta de actividad apoyada en un foro configurado con grupos de estudiantes. En cuanto a la utilización de wikis en EVA, podemos notar que es una herramienta muy poco utilizada ya que hay sólo un

curso en el área Agraria y dos cursos en Ciencias de la Salud que hacen uso de la herramienta. En ambos casos, se utilizan wikis para llevar adelante la producción de un documento en forma grupal y colaborativa. El uso de tecnologías “externas” al EVA es casi nulo en los cursos observados. Sólo una propuesta incluye una actividad utilizando Twitter.

- Diseño gráfico: de los 24 cursos analizados, el 50 % tiene un diseño gráfico considerado como básico y sólo 2 cursos se valora que cuentan con un buen diseño. Este insumo permite remarcar la necesidad de formar a los docentes en cuanto a herramientas que permitan mejorar los diseños estéticos de los cursos y establecer procesos de apoyo para potenciar este aspecto en los cursos.
- Template de diseño educativo: retomando las cuestiones vinculadas a patrones de diseño educativo de ocho cursos, se observó que un tercio de los cursos se apoyó en el Template de diseño.
- Diseños educativos en función de las áreas de conocimiento: el diseño educativo es una actividad que está implicada en discusiones sobre la naturaleza del aprendizaje, ya que es el conjunto de acciones y decisiones que se toman, sustentadas en las teorías del aprendizaje a las cuales uno adhiere. Se concluye que los diseños y propuestas estudiadas dependen, probablemente, más de los docentes que del área del conocimiento al que pertenece el curso. El rol de los docentes encargados de favorecer el uso de herramientas tecnológicas y metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizando las TIC en cada Facultad tiene, probablemente, un impacto en los diseños planteados por los responsables de los cursos analizados. Este sería, también, un tema para investigar con mayor profundidad.

Como conclusiones de dicho trabajo, Rodés, Canuti y Perú (2012) expresan que las herramientas integradas en el EVA hacen posible la concepción de cursos, la comunicación, la colaboración, la gestión y la planificación de los mismos. El estudio de casos brindó informaciones relevantes sobre el uso de EVA en sus funciones pedagógicas y comunicacionales y evidenció la diversificación de situaciones de enseñanza y aprendizaje. El uso de foros de discusión (en todos los cursos



estudiados) facilita la aplicación de pedagogías basadas en la actividad del estudiante a través de herramientas que favorecen la participación y la riqueza de las relaciones sociales. Un diseño educativo que utilice estas herramientas del EVA actúa, entonces, como posibilitador de ciertos tipos de interacciones sociales, creando redes de aprendizaje que acrecientan el intercambio, el enriquecimiento y profundización de los contenidos académicos.

El EVA admite un enorme acceso a recursos brindados por los docentes y facilita el acceso a la memoria del curso. En los casos estudiados, el EVA permite apoyar el trabajo personal fuera de clase, favoreciendo el trabajo en autonomía a través de herramientas como los cuestionarios y los ejercicios Hot Potatoes, lo que consiente realizar trabajos evolutivos de larga duración.

El uso de EVA para desarrollar aprendizajes de manera colaborativa y cooperativa es muy reducido en los casos estudiados. Esta realidad debería permitir la toma de decisiones en cuanto a acciones de formación docente que favorezcan el desarrollo de este tipo de actividades.

Las tecnologías que provee EVA tienen el potencial de transformar el aprendizaje y la enseñanza. Le ofrece a los estudiantes y docentes nuevas formas de comunicar y colaborar, de conectarse en red con otros colegas y de encontrar y procesar la información disponible.

A pesar de los beneficios que ofrece el EVA de la Universidad de la República, la cantidad de herramientas disponibles en el EVA y en general hoy en día para la enseñanza y el aprendizaje, es tan importante que hace necesario una profunda reflexión sobre el uso de tecnologías específicas en contextos determinados. Los docentes que han incursionado en el uso del EVA en la UdelAR han ido tomando conciencia de las exigencias generadas por estas nuevas propuestas educativas. En este contexto, surge la necesidad de proporcionar orientación y apoyo para potenciar la creación de actividades pedagógicas que hagan usos efectivos de las tecnologías. Se entiende que la selección y producción de recursos educativos debe ser parte de un proceso reflexivo en el que intervienen todas las dimensiones de la planificación y el diseño educativo.

Mejor uso y más abierto: el desarrollo de pedagogías abiertas

La iniciativa que implicó el desarrollo de los Entornos Virtuales de Aprendizaje cuya evolución se ha presentado anteriormente, involucró aspectos pedagógicos, institucionales y tecnológicos, logrando un gran impacto en las actividades de enseñanza de la Universidad a partir de la adopción generalizada del EVA por parte de docentes y estudiantes. Si bien desde 2011 se percibía la generalización en el uso de los EVA, es a partir del censo de estudiantes de 2012 que esos datos quedan confirmados, dando cuenta de un uso estudiantil de un 68 % en esa época.

Esta consolidación ameritó la felicitación del Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar al DATA y a los demás actores que en los servicios universitarios hicieron parte de su desarrollo. Paralelamente se solicitó encaminar acciones para lograr un mejor uso y más abierto de los EVA.

Gracias al trabajo realizado por el DATA para la promoción de la Educación Abierta (a través de proyectos de I+D, formación docente y promoción del licenciamiento abierto y el software libre) se logró, en un corto lapso de tiempo, poner a disposición de la comunidad universitaria un ecosistema digital de aprendizaje para la Educación Abierta denominado +EVA.

El mismo involucra un modelo de transformación pedagógica, tecnológica e institucional, que tiene por fin lograr el tránsito desde un modelo de uso de un entorno virtual de aprendizaje como sistema de apoyo a la enseñanza presencial, hacia un modelo de educación abierta, orientada a superar las barreras del acceso a los contenidos, para el logro de una educación avanzada a lo largo de toda la vida.

Desde esta nueva concepción de ecosistema digital de aprendizaje, el EVA pasa a estar integrado desde el año 2013 por múltiples plataformas y servicios educativos desarrollados con software libre, que integran a las comunidades e individuos para la creación, uso y reutilización de contenidos digitales abiertos, utilizando licencias que así lo permitan, en el marco de prácticas educativas abiertas.

El concepto de educación abierta constituye una tendencia inexorable para la reforma y desarrollo de la educación superior, sustentada



en la necesidad de especialización como factor de desarrollo. La expansión del software libre y su filosofía en la cultura en general ha influenciado al mundo de la educación y ha dado lugar a la apertura de los contenidos de los cursos, así como impulsado el acceso abierto a los resultados de la investigación.

Este cambio hacia la “apertura” en la práctica académica no es sólo una tendencia positiva, sino además necesaria con el fin de garantizar la transparencia, la colaboración y la innovación continua en la educación superior, así como una garantía del cumplimiento de la misma como derecho humano

En Rodés et al. (2013) se da cuenta del diseño del ecosistema de educación abierta que se propone para este tránsito de modelo tecnopedagógico, el cual se encuentra actualmente en desarrollo con varios de sus componentes ya en producción.

En lo que respecta al software y aplicaciones, además del EVA desarrollado en Moodle se plantea la creación de un Portal integrador, desarrollado en WordPress, sistema de gestión de contenido (o CMS, del inglés Content Management System) enfocado a la creación de blogs y webs. Desarrollado en PHP y MySQL, bajo licencia GPL y código modificable. El portal centraliza el acceso a todos los sistemas y cuenta con las funcionalidades necesarias para servir como soporte de la gestión del ProEVA en todas sus áreas. Paralelamente, colaborará en la difusión de las prácticas y acciones generadas en el marco del ProEVA, permitiendo el flujo de información interna. A su vez, facilitará la difusión de las acciones y contenidos desarrollados en la UdelaR, hacia fuera de la misma.

Se integra al ecosistema un Concentrador de Cursos Abiertos desarrollado sobre Moodle Open Community Hub, un directorio de cursos y contenidos abiertos compartidos por los usuarios de los EVA de la UDELAR. Los cursos están disponibles para su descarga o registro y cursado, permitiendo una mayor interacción entre los docentes y estudiantes en el desarrollo de cursos y su uso y reutilización, de tal manera que los cursos y los datos de los usuarios pueden ser almacenados en un repositorio.

Además, se incorpora un sistema de Gestión de Contenidos Educativos Multimedia, un repositorio de objetos de aprendizaje

multimedia digitales a desarrollado a partir del sistema PuMuKIT (PUBLICador MULTimedia en KIT), Opencast Matterhorn y BigBlue-Button, gestores de contenidos audiovisuales open source desarrollados sobre software libre, que permite automatizar, vía internet, el proceso de grabación y publicación de contenidos abiertos producidos en la Universidad. Cualquier video almacenado en la base de datos del sistema, puede ser publicado a través de diversos canales: un portal de WebTV, un flujo RSS, un Site en iTunes U o un canal en YouTube. Este sistema se orienta a la mejora en el desarrollo y la utilización de Tecnologías Multimedia para el apoyo a la docencia universitaria, como la grabación automatizada de clases, web-conferencias y grabación de píldoras Polimedia.

Finalmente, se encuentra en desarrollo un Red Social Académica, desarrollada sobre Elgg, motor de código abierto para el desarrollo de redes sociales que proporciona un marco sólido sobre el que construir todo tipo de ambientes sociales, plataforma de colaboración interna y construcción de identidad para la comunidad de usuarios. La Red permitirá que los docentes y alumnos creen un perfil donde puedan mostrar su currículum y así como subir o linkear presentaciones y videos de sus trabajos. A su vez se podrán crear grupos sobre áreas temáticas para compartir experiencias. El objetivo general es potenciar y hacer visible la red académica existente en la UdelaR, así como favorecer el desarrollo de entornos personales de aprendizaje, portafolios digitales y el uso de redes sociales académicas en el marco de prácticas educativas abiertas.

Todo este ecosistema se toma vida a partir de la existencia de comunidades y programas formativos.

Las comunidades están integradas por:

- Red EVA. Compuesto por dos tipos de actores: aquellos directamente implicados en la gestión de los sistemas de información (administradores) y los actores institucionales académicos, docentes, de gestión, provenientes de los diferentes Servicios involucrados. Esta comunidad da sostén a un Sistema de Entornos Virtuales de Aprendizaje distribuido e interoperativo, logrando conformar una plataforma educativa virtual única para la Universidad de la República, compartiendo la misma identidad institucional, transparente



para el usuario y permitiendo el tránsito horizontal de los estudiantes y docentes, así como el desarrollo de proyectos colaborativos, reutilización e intercambio de contenidos educativos. Desde el punto de vista académico político ha permitido el logro de sinergia y el compartir recursos humanos y materiales así como la articulación de actores solidarios y autónomos.

- **Articuladores.** Docentes ya radicados con cargos en los Servicios universitarios, que se desempeñan como nexos entre la estructura central y los grupos de docentes del Servicio que se encuentran desarrollando procesos de integración de TIC a sus acciones educativas. En términos generales, las acciones del/la articulador/a se orientan a facilitar el diseño y la implementación de cursos semipresenciales y materiales educativos en los Servicios universitarios. Con esta iniciativa se promueve la conformación paulatina de departamentos de apoyo técnico académico de carácter local, articulados y coordinados, que organizados a partir de una concepción de comunidad de aprendizajes y de prácticas, promuevan la integración de TIC a la educación universitaria, buscando soluciones innovadoras a los problemas que vayan surgiendo de la propia experiencia, desde un marco conceptual y práctico coherente y congruente.
- **Propuestas Educativas Abiertas.** Grupos docentes que se encuentran implementando proyectos financiados o no para el desarrollo de estrategias semipresenciales, a distancia, virtuales y/o abiertas aplicadas a la enseñanza de grado, posgrado, extensión, investigación, capacitación, y creación de contenidos abiertos, entre otras.

Las formas organizativas de los programas de formación que se desarrollan en el ecosistema de aprendizaje podrán incluir cursos semipresenciales, a distancia y abiertos, así como el uso de recursos educativos abiertos, vinculados a los programas de formación regulares de la UDELAR dispuestos en las diferentes propuestas curriculares.

Durante la Segunda Jornada de trabajo del ProEVA, llevada a cabo el 21 de mayo de 2013, se presentó esta propuesta “Udelar Abierta – Mejor uso del EVA”.

Tomando como referencia esta iniciativa, se realizó una revisión de la misma a modo de identificar aquellos aspectos o factores que

facilitan su implementación, así como también aquellos que parecen obstaculizarla.

La propuesta se consideró en tres dimensiones de análisis: la dimensión organizacional, la tecnológica y la educativa.

Participaron de este trabajo, coordinado por el equipo del DATA, los articuladores del ProEVA de los Servicios Universitarios que se detallan a continuación: Facultad de Ciencias Económicas y Administración; Licenciatura en Ciencias de la Comunicación; Facultad de Enfermería; Facultad de Odontología; Unidad de Capacitación; Facultad de Medicina; Facultad de Ciencias; Facultad de Veterinaria, Facultad de Psicología; Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro Universitario Regional Norte; Centro Universitario de Paysandú.

Se realizó un informe buscando sistematizar los resultados obtenidos a partir del análisis, con el objetivo de dar a conocer las fortalezas y las debilidades que se identifican desde los Servicios Universitarios, a fin de establecer el punto de partida desde donde comenzar a trabajar en pos de la implementación de un mejor uso y más abierto del EVA.

Desde la perspectiva organizacional se evaluaron aspectos referentes a la conformación de equipos de trabajos, los servicios de referencia, la organización del trabajo, entre otros.

Como aspectos fuertes, se destacaban:

- Una extendida generalización del uso del EVA en todos los centros universitarios.
- Mejora en la valorización de las experiencias en el EVA cuando se visualiza con claridad algún referente o encargado, tanto en los servicios como a nivel central.
- El apoyo político en algunos de los servicios (no en todos), ayuda a garantizar la continuidad de las acciones. Por ejemplo, hay experiencias específicas de asignar horas docentes para el desarrollo de materiales y trabajo en el EVA.
- Motivación y entusiasmo de los docentes impulsores del proyecto que permiten llevar adelante el trabajo.
- La experiencia acumulada a partir de la Red EVA y el equipo de articuladores con fuerte compromiso e involucramiento desde el comienzo del proyecto.



- Antecedentes en metodología de trabajo colaborativo y abierto.
- Fortalecimiento de los resultados cuando se genera buen trabajo de equipo, enriquecido por la complementariedad de las formaciones.

Como aspectos débiles, se observaban:

- No en todos los servicios se ha consolidado el funcionamiento de los EVA de igual forma.
- Varios de los servicios no han capitalizado la experiencia, incluso los equipos de trabajo que se habían conformado se han desarticulado.
- Concentración de la experiencia en pocas personas.
- Carácter provisorio de los cargos de encargados, articuladores y/o equipos de trabajo destinados al trabajo en el EVA.
- La falta de reconocimiento institucional de la necesidad de la figura del “articulador” hace que este rol lo asuman las Unidades de Enseñanza y el área Informática, en el marco de una multiplicidad de actividades y no como una tarea específica.
- Temáticas referidas al EVA no son incluidas en la agenda de todos los Servicios.
- En general, no existe financiamiento claro para este tipo de actividades en las distintas Facultades. A nivel central, y hasta el momento los llamados de CSE, no consideran el impacto de las acciones (financiamiento escalonado).
- Se evidencia falta de recursos humanos y técnicos en prácticamente todos los Servicios para el desarrollo específico de las actividades en el EVA. Esto se expresa en dificultades tanto para gestionar técnica y didácticamente su utilización, como para asumir el incremento de tareas que se ha dado por el crecimiento y generalización del uso de la plataforma; y más allá de las acciones que voluntariamente han asumido las áreas involucradas.
- No se ha logrado hacer visible la carga adicional de trabajo docente que implica el desarrollo de materiales educativos y cursos en la plataforma.
- Resistencias de la cultura académica y de los docentes para compartir y disponer materiales de forma abierta.
- Problemas en los canales de comunicación con los docentes.

- La dimensión tecnológica comprende la integración y uso de tecnología, plataformas, software, apoyo informático, entre otros.

Dentro de los aspectos fuertes se observan:

- Esfuerzos puntuales de investigación e intercambio sobre temas informáticos.
- Experiencia y formación adquirida en el área.
- Regional Norte particularmente menciona como favorable el hecho de “tener el servicio a nivel local (un servidor propio) que permite experimentar soluciones y generar discusión sobre alcances”.

Los aspectos considerados como débiles son:

- Escasa visibilidad del trabajo que se desarrolla en esta área. No se llega a comprender la relación de lo tecnológico con el resto de las áreas y por tanto esta dimensión queda minimizada o maximizada.
- Las áreas informáticas de los distintos Servicios están poco integradas entre sí, lo cual dificulta la coordinación de las mismas, las acciones conjuntas, así como la mutua colaboración en la búsqueda y desarrollo de soluciones.
- Falta de recursos materiales (infraestructura, conectividad, etc.) y humanos acordes a las tareas que se requieren desempeñar para el óptimo funcionamiento de los EVA.
- Respecto a la dimensión educativa se revisaron los diseños y desarrollos curriculares, cursos y materiales educativos, gestión educativa, modalidades diversificadas y metodologías propuestas, etc.

Aspectos fuertes:

- La Nueva Ordenanza de Grado y los Nuevos Planes de Estudio son oportunidades que favorecen la adopción de prácticas educativas abiertas.
- La incorporación del concepto de flexibilidad y autonomía del estudiante.
- La existencia de carreras semipresenciales, que hasta el momento han sido puntuales, pero generan un antecedente para tomar como referencia. A modo de ejemplo, el Centro Universitario de Paysandú cuenta con experiencia en la creación e implementación de varios



talleres y cursos semipresenciales con altos índices de matrícula y aprobación, y para los cuales se han desarrollado materiales educativos licenciados para uso libre.

- Los cursos de formación del ProEVA desarrollados e implementados en coordinación con el DATA.
- Generalización del uso de la plataforma, tanto para cursos como para espacios de coordinación de grupos de trabajo, proyectos, y otros, que favorecen la integración y visibilidad de las actividades académicas de Enseñanza, Investigación, Extensión, Educación Permanente, Gestión, convenios externos, etc.
- Interés por parte de los docentes en generar contenidos multimediales, videos, fotos, etc. Actualmente se están realizando en forma “casera”.

Aspectos débiles:

- Dificultades en llevar a la práctica la flexibilidad (propuestas semipresenciales, a distancia, movilidad entre servicios y entre carreras).
- Falta de rediseño de las experiencias presenciales para poder adaptarse a otras modalidades.
- Panorama difuso en cuanto al concepto de semipresencialidad de los cursos, falta de orientaciones respecto a la acreditación de la actividad académica desarrollada en el marco del EVA.
- Muchos docentes no han incorporado el asesoramiento pedagógico didáctico en la integración de las TIC.
- Falta de articulación en la formación docente y con cobertura insuficiente.
- Formación docente no es valorada en la carrera docente.
- Desconocimiento y desconfianza por parte de los docentes en temas de licenciamiento de materiales y sus normativas como para fomentar un uso más abierto.
- Escasa disponibilidad de recursos humanos y tecnológicos para desarrollar materiales educativos de buena calidad.

Actualmente, se ha avanzado en lo que respecta a los aspectos tecnológicos, con la totalidad de los componentes tecnológicos del ecosistema en fase de producción (cursos abiertos, polimedias, clases grabadas), y algunos en piloto, como es el caso de la red social académica.

En lo que respecta a los aspectos organizacionales y educativos, se ha trabajado en el desarrollo de nuevas ofertas de formación docente centradas a aportar en los principales problemas emergentes a partir de la adopción de los nuevos componentes del ecosistema +EVA, así como continuar la atención a la profundización en el uso de los EVA. Asimismo, nos encontramos en fase de seguimiento y evaluación de estas acciones encaminadas.

Referencias bibliográficas

CANUTI, L., PERÉ, N., & RODÉS, V. (2012). Análisis de casos de uso de entornos virtuales por docentes de la Universidad de la República, Uruguay. Conferencias LACLO.

RODÉS, V., CANUTI, L., PERÉ, N., CASAS, A. P., & MOTZ, R. (2012). Categorization of learning design courses in virtual environments. Conferencia Moodle Research.

RODÉS, V., PODETTI, M., CUSTODIO, C., FAGER, J., ALONZO, L. P., & PÉREZ, A. (2014). El desafío del acceso a la educación superior: ecosistema de aprendizaje para la educación abierta. Conferencia TICAL.

Notas

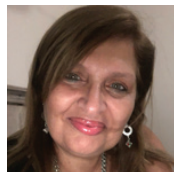
[1] No se incluyeron en la consulta los cursos que se encuentran en servidores distribuidos en otras Facultades o Unidades Académicas de la Universidad.

[2] Es curioso el perfil de los cursos “pequeños” con 10 alumnos o menos y que son una proporción cercana al 25% de los casi 500 cursos activos analizados. Sin embargo, debemos tener cierto cuidado en avanzar en el análisis de estos sin considerar que el EVA Central de la UR funciona –en buen proporción– como una incubadora de proyectos de cursos, y que en general los cursos que caen dentro de este perfil, están desarrollando uso de herramientas y tienen pocos alumnos, que participan como testers. Esta complejidad implica la necesidad de avanzar en los análisis más detallados, –ya en curso– mediante consultas más complejas, directamente a la base de datos de EVA y la triangulación con análisis cualitativos de entrevistas a los docentes y los estudiantes inscriptos, análisis de los contenidos, de las formas de uso y el etiquetado social de estos cursos.

Compiladores

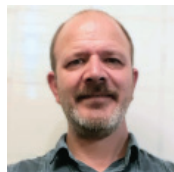
Nora Dari

Es Doctoranda en Educación del Programa Interinstitucional Universidad Nacional de San Martín – Universidad Nacional de Tres de Febrero - Universidad Nacional de Lanús y Licenciada en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como docente de grado y posgrado en Argentina, Uruguay, Brasil y México. En la UNQ co-dirige el proyecto de investigación “Articulación de modalidades y prácticas bimodales en la Educación Superior”, y dirige el Proyecto Estrategias Pedagógicas en Educación Superior, en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).



Pablo Baumann

Es Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Docente Investigador de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Ha ejercido diversos cargos de coordinación en la modalidad virtual de la UNQ. Actualmente, coordina la Unidad UNITRABAJO, orientada al desarrollo de ofertas formativas en entornos virtuales para la Formación Técnica, Profesional y Laboral, desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNQ.



Autores

Walter Marcelo Campi

Es Doctor por la Universidad de Extremadura EdD y Máster en Comunicación y Educación por la UNEDEs. Ejerce como profesor ordinario de la Universidad Nacional de Quilmes en grado y posgrado. Es profesor invitado en la Universidad Nacional de Asunción, Facultad Politécnica, Departamento de e-learning. Dirige el proyecto de I+D “Articulación de modalidades y prácticas bimodales en la Educación Superior”. Representa a la UNQ en IberVirtual; en AIESAD; en AULA CAVILA y en RUEDA. Es el Secretario de Educación Virtual de la UNQ y Director de la colección de libros “Ideas de Educación Virtual”.



Cristian Cechinel

Es profesor del Centro de Ciencias, Tecnologías y Salud (CTS) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil). Cristian obtuvo los grados de Licenciatura y Maestría en Ciencias de la Computación de la Universidad Federal de Santa Catarina y su grado de Doctor en Ingeniería de la Información y del Conocimiento de la Universidad de Alcalá (España). Es miembro activo de la Comunidad Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje (LACLO). Su campo de investigación se enfoca en las Tecnologías de Aprendizaje, Analíticas de Aprendizaje, y Educación a Distancia.



Carlos Fernando de Araujo Júnior

Profesor Investigador del Programa de Maestría y Doctorado en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas, Universidad Cruzeiro do Sul. Es Pro-Rector de Educación a Distancia (Cruzeiro do Sul Educacional: Universidad Cruzeiro do Sul, Universidad Ciudad de Sao Paulo-UNICID y Universidad de Franca-Unifran). En los últimos años ha actuado en varias instancias de la gestión de la educación superior: como Coordinador de Curso, Asesor de Rectoría, Director en el Área de Tecnología y Computación y Pro-rectoría.





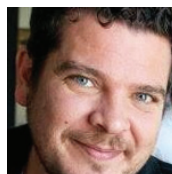
Carla Decoud

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía Universidad Nacional de Asunción (UNA), con Maestría en Gestión Educativa; realizó cursos de Diseño de Contenidos para Educación a Distancia en Universidad Autónoma de Asunción - Universidad Técnica Particular de Loja y curso de Tutoría para Educación a Distancia Universidad Autónoma de Asunción - Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se desempeña como Docente virtual, elaboradora de contenidos de carreras de grado y postgrado en el campo de las Ciencias de la Educación y Tecnología educativa.



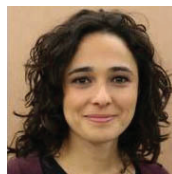
Ismar Frango

Es Licenciado en Matemáticas y Computación, con Maestría en Computación y Doctorado en Ingeniería Eléctrica y de Computación. Es miembro de la comunidad LACLO y ha sido el presidente de la Comisión de Informática Educativa de la Sociedad Brasileña de Computación entre 2012 y 2015. Trabaja en las Universidades Cruzeiro do Sul y Mackenzie.



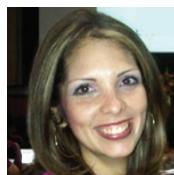
Prudencia Gutiérrez Esteban

Doctora en Pedagogía y licenciada en Psicopedagogía, se desempeña como profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, España. Es subdirectora Académica del Campus Virtual de la UEx. Desarrolla su labor docente y de investigación en el campo de la Tecnología Educativa, Formación Inicial del Profesorado, Innovación Educativa y Educación y Género. Ha participado, también, en proyectos de investigación y publicados en el área de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE). Ha realizado distintas estancias internacionales en centros de investigación y educación superior en Alemania, Reino Unido, Polonia y Cuba (2010).



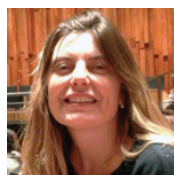
Yosly Caridad Hernández Bieliukas

Es Doctora en Educación de la Universidad de los Andes, Venezuela; Magister en Ciencias de la Computación y Licenciada en Computación de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Tiene a cargo la Unidad de Promoción y Desarrollo de Proyectos del Sistema de Educación a distancia de la UCV y es docente e investigadora en la Categoría de Agregado de la Unidad de Educación a Distancia y Escuela de Computación. Investiga sobre sistemas, repositorios y calidad de objetos de aprendizaje de contenidos abiertos (OACA).



Susana Regina López

Es Doctora en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación por la Universidad de Extremadura; Máster en Comunicación y Educación en la Red por la Universidad Nacional de Educación a Distancia; Especialista en Educación abierta y a distancia por la Universidad de Murcia; Especialista en Didáctica, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. En la Universidad Nacional de Quilmes, es profesora adjunta regular del Departamento de Ciencias Sociales y dirige la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la Secretaría de Posgrado. Además, coordina el área de Formación y capacitación docente en la Secretaría de Educación Virtual.



Ivory Mogollón de Lugo

Es Doctora en Tecnología Instrucciona y Educación a Distancia, de Nova Southeastern University, USA; Magister en Psicología, por la Universidad Simón Bolívar y Especialista en Dinámica de Grupos, de la Universidad Central de Venezuela. Recibió el Premio Andrés Bello 2005 por la mejor investigación en educación superior de América Latina y del Caribe. Es miembro de la Asociación Venezolana de Educación a Distancia; del Consorcio de Red de Educación a Distancia; de la Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y TIC aplicada a la Educación.





Marcos Andrei Ota

Es graduado en Pedagogía y Letras; se especializa en Psicología Educativa, Tecnología Educativa, Diseño Educativo y Educación a Distancia. Cuenta con una maestría en Ciencias en Educación en Portugal. Posee dieciocho años de experiencia en las áreas de educación y tecnología. Es profesor universitario e investigador en Brasil y Portugal. Trabaja en las Universidad Cruzeiro do Sul y Universidad Cidade de Sao Paulo en los programas de formación y desarrollo en entornos virtuales y blended learning, entre otros proyectos.



Virginia Rodés

Doctora en Equidad e Innovación en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España y Magíster en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República. Se especializó en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es coordinadora del Departamento de Apoyo Técnico Académico de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay, el cual tiene a su cargo el desarrollo del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje PROEVA.



Otras obras de esta colección

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y Docentes Universitarios
desde una Mirada Inclusiva

Trayectorias reales en tiempos virtuales recopila y reelabora textos sobre la educación mediada por Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje desde la mirada de todos sus protagonistas.

Con un enfoque cuali-cuantitativo, profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, identificando, caracterizando y acrecentando la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

Más allá de analizar los roles y las relaciones establecidas por los actores, los autores dan cuenta de una preocupación común a todas las instituciones universitarias: las características de los estudiantes y sus decisiones que los llevan a permanecer y perseverar en sus estudios, y aquellas otras circunstancias que los inducen al abandono.

En ese marco, poniendo eje en la inclusión y la democratización de la Educación Superior, se analizan datos estadísticos que permiten interpretar y proponer acciones concretas para incidir en la retención, a través de una convergencia de modalidades más sólida y orgánica, donde se identifiquen acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador.

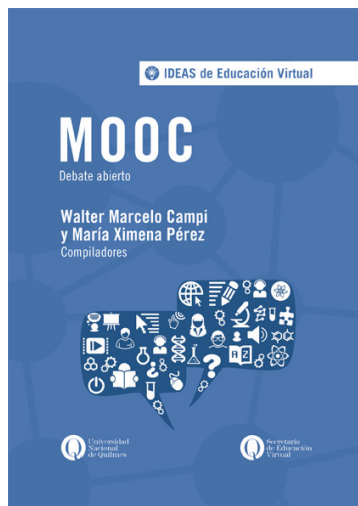


MOOC

Debate abierto

En materia de extensión del conocimiento, los nuevos escenarios formativos en Educación Superior se están orientando hacia un modelo de formación masiva, abierta y gratuita, basados en plataformas de aprendizaje: los Massive Open Online Courses (MOOC), cursos masivos, online y abiertos. ¿En qué puede ser útil esta herramienta como componente de una educación que no puede ni empezar ni terminar en eso? El fenómeno MOOC gravita alrededor de una Universidad que se define como en tiempos de cambios estratégicos y que reclama actualizaciones de un paradigma educativo que se proyecta hacia la Educación Superior crecientemente flexible.

MOOC debate abierto está dividido en dos partes: la primera es descriptiva y expone, de manera fiel, la estructura y los contenidos del conversatorio dado en el marco del “Primer Seminario MOOC: posibilidades y límites para la Educación Superior”, organizado por el Programa de Educación no presencial “Universidad Virtual de Quilmes”. El encuentro –del que participaron prestigiosos exponentes internacionales–, fue un ámbito fecundo para el intercambio, el debate y la colaboración hacia el interior de la Universidad y entre otras instituciones, especialistas y público en general. La segunda parte refiere a textos elaborados por autores con miradas divergentes, que constituyen un aporte fundamental para conceptualizar el tema a través de una reflexión crítica sobre el modelo, examinando el fenómeno desde diferentes perspectivas. Así, **MOOC debate abierto** ofrece una visión profunda y analítica que intenta develar uno de los modos de alcanzar el progreso y el desarrollo sostenible en Educación Superior.



BIMODALIDAD

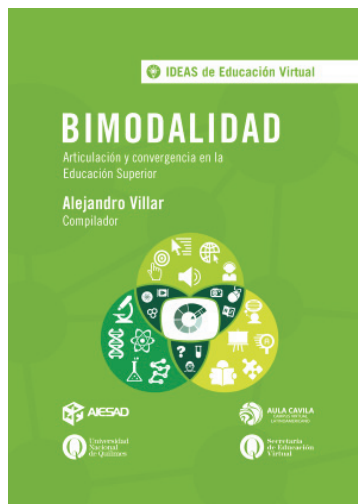
Articulación y Convergencia en la Educación Superior

El creciente proceso de virtualización e incorporación de tecnología educativa en universidades tradicionalmente presenciales y que tienden a la convergencia de modalidades de enseñanza, propicia el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Bimodalidad: articulación y convergencia en la Educación Superior—el tercer libro de la colección ***Ideas de Educación Virtual***—, abre un espacio para que la comunidad universitaria valore el

proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual de manera sistemática y a través de acciones intencionadas. La propuesta resignifica viejas prácticas arraigadas pero no busca reemplazar a la universidad presencial sino enriquecerla y complementarla.

En una segunda parte, la obra presenta una selección de experiencias de educación bimodal y pone en común las iniciativas, propuestas y estrategias de modalidades combinadas que se encuentran desarrollando distintos centros educativos nacionales e internacionales.



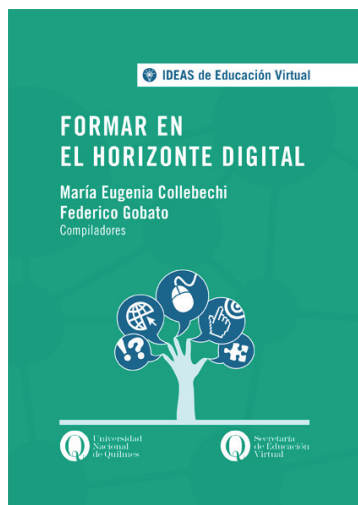
FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

En los últimos años, la intensificación del desarrollo de las tecnologías digitales y la creciente variabilidad de sus usos técnicos, culturales y educativos amplificó la importancia de la reflexión sobre las relaciones entre universidad y tecnologías digitales.

Formar en el horizonte digital reúne buena parte de las discusiones y preocupaciones que, en torno a dicha relación y en el marco de la articulación entre comunicación, cultura y educación, tuvieron lugar en el IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos

Virtuales, realizado en octubre de 2014 en la Universidad Nacional de Quilmes. El propósito fue relacionar las políticas públicas y académicas, las prácticas de los sujetos educativos y los fenómenos emergentes tales como la creciente bimodalidad de las instituciones universitarias, con el análisis diagnóstico de los procesos socioculturales que son el contexto de posibilidad e intelección de tales políticas, prácticas y características emergentes.

María Eugenia Collebechi y Federico Gobato recuperan esos debates a partir de cuatro ejes analíticos: la descripción crítica de una serie de fenómenos y dinámicas clave del horizonte sociocultural y comunicacional contemporáneo; el examen de las alternativas y respuestas institucionales a ese contexto; la reflexión sobre experiencias y prácticas concretas de los actores participantes; y la presentación de alternativas específicas para la circulación del conocimiento y la generación de nuevos campos de investigación.

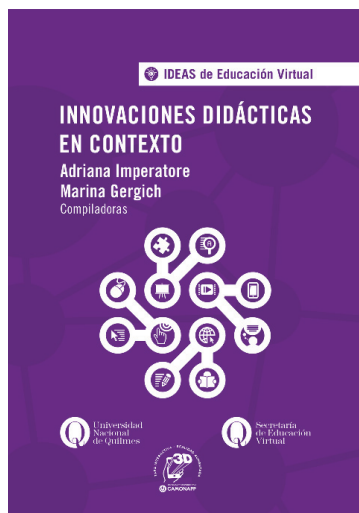


INNOVACIONES DIDÁCTICAS EN CONTEXTO

Innovaciones didácticas en contexto —el quinto libro de la colección Ideas de Educación Virtual— es una compilación de reflexiones y experiencias que abordan diferentes áreas del quehacer pedagógico en educación superior, relacionadas con estrategias didácticas, tecnopedagógicas e institucionales que puedan ser ubicadas en el camino hacia la innovación.

La UNQ transita momentos de inflexión en los que se va consolidando la Bimodalidad. Esta hibridación de lo virtual y lo presencial, trae modificaciones, diálogos, intercambios de experiencias, suma de esfuerzos y búsqueda de soluciones innovadoras. En esta línea, un horizonte común recorre los capítulos del libro, a partir del planteo acerca de cómo, mediante qué estrategias o desde qué puntos de partida se pueden lograr procesos inclusivos de innovación pedagógica con calidad.

La cultura digital transforma radicalmente los soportes, formatos y géneros que atraviesan todas las esferas sociales de comunicación, así como las formas de construir el conocimiento. Por eso, cada aporte de esta obra, aborda un escenario educativo concreto para pensar las dificultades, desafíos y potencialidades que estas transformaciones plantean.



Esta edición de 500 ejemplares
se terminó de imprimir en julio de 2018
en la Universidad Nacional de Quilmes.

Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR, recopila normativas, experiencias y prácticas de la Educación Superior en la Región, mediadas por tecnologías.

Los diversos trabajos que se presentan en este libro son resultado de la realización de un proyecto conjunto, llevado a cabo por un grupo de investigadores de distintas universidades del MERCOSUR.

La posibilidad de indagar los diferentes marcos normativos y modelos pedagógicos en universidades públicas y privadas, que vienen avanzando en la temática dentro del MERCOSUR, nos permite visualizar diversas prácticas y formatos de organización de la enseñanza a distancia y tener una visión global de lo que se realiza en ese contexto.

En esta obra podremos encontrar las tensiones que se producen entre lo esperable y las prácticas reales, así como las posibilidades de desarrollo de un área en continuo crecimiento, como es la de la educación virtual en sus múltiples visiones.



IDEAS de Educación Virtual

