

La virtualización universitaria en América Latina

Claudio Rama

Universidad de la Empresa (UDE), Uruguay | claudiorama@gmail.com

Fecha de presentación: diciembre de 2012

Fecha de aceptación: febrero de 2014

Fecha de publicación: julio de 2014

Cita recomendada

Rama, C. (2014). La virtualización universitaria en América Latina. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), págs. 33-43. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1729>

Resumen

Este artículo analiza el proceso de digitalización de la enseñanza superior en la región, y estudia cómo está cambiando radicalmente la dinámica educativa en la zona. La incorporación de la tecnología digital implica un cambio de la educación a distancia tradicional, así como la creación de nuevas dinámicas en este campo, con instituciones que cuentan con programas cien por cien virtuales, y una creciente digitalización de la enseñanza presencial. Las próximas páginas analizan los cambios educativos que la digitalización educativa en América Latina y sus diversas vertientes han traído consigo. Estudian el lento inicio de una educación que hace converger las modalidades tradicionales, tanto presencial como a distancia.

Palabras clave

virtualización; educación a distancia; educación digital; América Latina; reingenierías

University virtualisation in Latin America

Abstract

This article analyses the process by which higher education in Latin America is being digitalised, and how it is radically changing the educational dynamics in the region. The incorporation of digital technology implies a transformation of traditional distance education and the creation of new distance education dynamics. Indeed, some institutions are now offering fully online programmes, and there is a general increase in the digitalisation of face-to-face teaching. This study analyses the state of the art of the educational changes brought about by educational digitalisation in Latin America, and characterises the various aspects of it. It also describes the slow start in the region of a convergent education between the traditional distance and face-to-face modes.

Keywords

virtualisation; distance education; digital education; Latin America; reengineering

1. La expansión de la educación a distancia en América Latina y el impacto de la digitalización

El nuevo paradigma que surge al incorporarse las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a la educación superior, y que tiene como eje la enseñanza virtual, en tanto modalidad educativa, se está generalizando muy rápidamente en América Latina, más allá de algunas resistencias asociadas claramente a las visiones tradicionales sobre la dinámica educativa (Corica, 2012). Sin embargo, tales resistencias políticas o normativas son cada vez menores (Mena et al., 2007; Miklos, 2008; Lupion et al., 2010). En los últimos años, se han registrado unos crecientes niveles de expansión (ABED, 2010).

La clave, más allá de su eficacia pedagógica, parece centrarse en amplios cambios en las estructuras productivas, gracias al creciente proceso de incorporación de tecnologías de información y de la comunicación digitales (Rosemberg, 2003). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006) sostiene que en América Latina y en el Caribe está emergiendo una economía donde proliferan productos y redes digitales que se concentran en torno a Internet.

La cobertura es diferenciada, pero muestra la consolidación de algunas instituciones a distancia, tanto públicas como privadas, de gran tamaño y con niveles de concentración muy superiores a las medias nacionales. Ello se gesta, además, sobre la base de modelos educativos altamente diferenciados y articulados en los distintos países, como resultado de sus diversos marcos normativos y de las características de sus sistemas universitarios, según muestran diversos estudios nacionales (Observatorio de Virtual Educa). El sector privado ha crecido mucho en los últimos años, también en torno a esta modalidad. La matrícula del sector privado a distancia es mayoritaria en la región respecto a la pública, salvo en el caso de Costa Rica, Venezuela y Colombia, donde las instituciones públicas a distancia semipresenciales creadas en los años setenta (Universidad Nacional a Distancia, UNA, en Venezuela; Universidad Estatal a Distancia, UNED, en Costa Rica; y Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD) han mantenido su preeminencia en las respectivas coberturas locales (Rama, 2010, b).

El sector público no se ha expandido significativamente bajo estas modalidades, por múltiples restricciones de paradigmas y debido a una carencia de estrategias claras respecto a la materia en la mayor parte de la región. Las excepciones se han producido en México y en Brasil. En el primero caso, en el último quinquenio se han creado varias universidades estatales de carácter virtual, así como una universidad a distancia nacional. En los últimos años, en Brasil se creó una universidad abierta pública que integra ofertas a distancia de las instituciones públicas y de universidades. En el resto de la región no ha habido iniciativas significativas de carácter público en esta materia, al menos en la última década.

Mientras que, en la primera ola de la educación superior a distancia, en los setenta y ochenta, la presencia pública era dominante (los casos arquetípicos de UNED, UNA y UNAD) y todas las ofertas eran locales, hoy en día domina la oferta privada. Se destacaba su escasa diversidad y sus elevados tamaños relativos.

1.1 Educación a distancia y nuevas dinámicas educativas

La educación a distancia, aún minoritaria actualmente, es el factor más importante del aumento de la cobertura educativa en la región. Ha crecido más que la presencial, el grado y el posgrado. Al tiempo, está cada vez más sujeta a estándares mínimos y sistemas de evaluación y acreditación, más que la oferta tradicional. Aunque hay una diferencia en el tipo de estudiantes, se observa, a medida que aumenta su incidencia, una mayor similitud en edades,

géneros y tasas de egreso respecto a las modalidades presenciales. La generalización del uso de la plataforma Moodle, que, al ser de fuente abierta, tiene un coste bajo, ha favorecido esta tendencia. Su alta versatilidad, las bajas competencias requeridas respecto a su manejo y los escasos requisitos en lo que se refiere a equipamiento la han hecho muy eficaz para las bajas escalas iniciales de la educación a distancia. Tal factor ha facilitado que su introducción sea rápida, lo cual está impulsando una reforma significativa, que impacta sobre la matrícula, las prácticas pedagógicas, las estructuras curriculares, el funcionamiento de las instituciones, la internacionalización educativa y las propias ofertas de profesionales (Rama, 2012). En este nuevo escenario tecnológico, y por ende de nuevas estructuras de costos, facilita nuevas demandas de acceso por parte de sectores de mayores ingresos económicos y nuevos proveedores, fundamentalmente locales. En el nuevo contexto derivado del cambio tecnológico, se constata una mayor regulación pública, así como una mayor diversidad pedagógica de los modelos educativos en el interior de la educación a distancia en toda la región (UTPL, 2011; Rodríguez et al., 2010; Mena et al., 2007).

En esta dinámica de cambios que impulsan las tecnologías digitales, destaca tanto la irrupción de nuevas ofertas institucionales de educación superior a distancia (semivirtuales) como la virtualización de las ofertas semipresenciales tradicionales de educación a distancia, a partir de reingenierías institucionales, así como el desarrollo de nuevos modelos educativos totalmente virtuales. Igualmente, cabe destacar la incorporación de dinámicas de enseñanza virtuales en la docencia presencial, como el aumento de prácticas y dinámicas de enseñanza en laboratorios con herramientas informáticas (Autocad o Excel son apenas unas expresiones), así como de diversas aplicaciones de autoaprendizaje (por ejemplo, en idiomas) y de la virtualización de la gestión administrativa.

2. La reingeniería de las instituciones semipresenciales de educación a distancia

En América Latina, la educación a distancia universitaria inició su camino a finales de los setenta, cuando se crearon instituciones y programas públicos de acceso a través de modelos semipresenciales. A diferencia de lo que sucedía en otras partes del mundo, la región carecía de una experiencia histórica significativa en relación con la educación a distancia en el sector universitario o en los otros niveles. A partir de entonces, y muy puntualmente en algunos países, al calor de la expansión de las demandas de acceso y el establecimiento de cupos en algunas de las instituciones públicas presenciales, se comenzaron a instaurar ofertas con esta modalidad en Colombia, Venezuela, Costa Rica y México.

Los nuevos modelos no incorporaron señales de radio o de televisión, salvo en Brasil y México, y en general se impuso un modelo semipresencial nacional con apoyo de recursos didácticos impresos. Este ejemplo se expandió en esos pocos países a través de instituciones públicas que proponían acceso a programas educativos a aquellos estudiantes que no podían ingresar en las instituciones de educación superior. Los cupos públicos gratuitos limitados por exámenes y las altas matrículas privadas se revelaron como factores decisivos para impulsar la demanda y su estratificación social. Fueron la contracara del establecimiento de sistemas de cupos y de pruebas de ingreso en las universidades públicas.

2.1. Tecnología educativa y educación a distancia

Con la aparición de las tecnologías educativas basadas en la microelectrónica y la programación informática (Mochi, 2005; Coriat, 2007), la educación a distancia asumió reingenierías organizacionales para aprovechar las posibi-

lidades que daba la tecnología (Bates, 2001; Rama, 2010). Ello implicó el cambio desde lo analógico a lo digital en el campo educativo, desde una comunicación unívoca hacia una biunívoca, desde soportes hertzianos con baja segmentación y alta cobertura pero acotados a las fronteras nacionales, dado el tipo de autorización de potencia y altura de torre de los medios, hacia mecanismos y modalidades de comunicación soportadas en plataformas y redes digitales sin límites geográficos de cobertura y que, por ende, tienden a ser internacionales (Tiffin y Rajasingham, 2007). El cambio fue también desde modelos de videoconferencias por satélite, por microondas o en CD o casetes sin sincronismo, a teleaulas por satélite, por redes de cable o inalámbricas, en las que se producen interacciones educativas entre los participantes en tiempo real. Esta irrupción de lo digital, que se produjo ya en los años noventa, implicó cambios en el mercado de oferta universitario, con la llegada de nuevos proveedores locales e internacionales, el abaratamiento de los costos y la flexibilidad de la oferta. Así lo verifica la presencia del TEC en América Latina o de la UNED y la UOC en España, más allá de que, en muchos casos, el reconocimiento de las certificaciones no sea fácil, en tanto que se requieren procesos de revalidación.

En las tradicionales universidades a distancia (UNAD, UTPL, UNA, ITESM) se partió de tecnologías de primera y segunda generación (las primeras son las que se apoyan en materiales planos fundamentalmente gráficos; la segunda, aquellas dinámicas de educación a distancia que se apoyan en los medios de comunicación hertzianos de radio y televisión) hacia dinámicas educativas basadas en tecnologías de tercera generación (en las que se incluyen como soportes del aprendizaje plataformas y recursos digitales en línea). Ello, a su vez, facilitó el acceso de sectores sociales con mayores posibilidades, estudiantes y recursos internacionales, y oferta de nuevos productos y servicios (Chacón, 1994; Odorico, 2004). Las TIC han permitido, además, consolidar una diversidad de la propia bimodalidad, ya no solo presencial o semipresencial tradicional, sino también semipresencial virtual o totalmente virtual, con tutores o, inclusive, sin tutores, como los MOOC (Daniel, 2012)

Las reingenierías que se introducen para facilitar e impulsar los cambios tecnológicos no son reformas dentro del mismo paradigma educativo. Son procesos que conducen a mejoras en la calidad, al aumento de la cobertura y a la disminución de los costos directos, así como facilitan las oportunidades y el transporte para los usuarios, recursos didácticos más fieles a la realidad y mayor interactividad entre otros componentes. Con ello se inicia una dinámica de aumento de la productividad educativa asociada al incremento de la digitalización de los diversos componentes. Es algo que parece caminar hacia una automatización educativa.

Tales cambios no se producen en todas las instituciones, ya que el pasaje de un modelo semipresencial abierto a uno virtual, tanto semipresencial como puro, si bien, por un lado, atrae nuevos estudiantes, por el otro tiene el riesgo de expulsar a aquellos de bajos recursos que viven en zonas y hogares de baja conectividad y que cuentan con unos recursos económicos que se ajustan más a las tecnologías de la primera generación. Ello impuso, en múltiples casos, no ya el abandono del modelo educativo semipresencial tradicional, sino la superposición de tecnologías y modelos de educación a distancia y una nueva bimodalidad, con complejas tensiones, pelea por recursos y diferencias entre los grupos y niveles de control y de calidad.

La transformación de las instituciones de educación superior a distancia a partir de la utilización de las tecnologías digitales implicó un aumento de los gastos totales, el riesgo derivado de la posible pérdida de alumnos de las modalidades semipresenciales abiertas, costos políticos y económicos de la desarticulación de las redes de sedes presenciales, requerimientos iniciales y futuros de inversiones en infraestructura tecnológica, y demandas de competencias superiores de los equipos administrativos y docentes, así como la digitalización de sus recursos didácticos. Igualmente, la virtualización a futuro impone también la renovación continua de los equipamientos con un cambio en el largo plazo de la composición del gasto y la inversión en favor de los equipamientos tecnológicos

y los derechos intelectuales (*soft* y recursos de aprendizaje). Este cambio en el gasto determina una modificación en el aporte del capital y del trabajo en el producto final, y su alteración muestra la sustitución entre ambos factores. En tal sentido, la virtualización como proceso de incorporación tecnológico puede ser inversamente proporcional a la participación del componente laboral docente en el aprendizaje educativo. Visto como producto, con una estructura de insumos particular, la virtualización sustituye trabajo vivo director por trabajo muerto (recursos de aprendizaje preproducidos). Este es el eje dominante de los MOOC (Tapscott, 2011; Bates, 2012). La lógica de incorporación de recursos de aprendizaje va colocando el mayor peso del aprendizaje en dichos recursos, y menos en el exclusivo rol del docente. Constituye un paso más en el proceso de incorporación de las industrias culturales o educativas en la enseñanza, como ha pasado desde la incorporación del libro. La ecuación de costos muestra en las instituciones un menor peso proporcional de los docentes (salarios) y uno mayor de los equipamientos, bibliotecas y otros recursos de aprendizaje. La incorporación de tecnologías educativas digitales impulsa también la virtualización administrativa, normaliza la gestión, simplifica los procedimientos y abarata los costos de los procesos administrativos.

Desde fines de los noventa, con la digitalización, se comenzó lentamente a introducir cambios en los modelos pedagógicos, tanto presenciales como semipresenciales (Montoya, 2004). Las nuevas tecnologías, aunque tardíamente, facilitaron reestructuras e reingenierías en las tradicionales ofertas a distancia, a partir de las cuales se pasó de modelos semipresenciales a un *blended learning* (educación semivirtual). Tal proceso, al menos en la región, estuvo ajustado a los marcos normativos dominantes que, en general, limitan la total virtualización (Mena, 2006; Rama, 2010; UTPL, 2012).

La plataforma tecnológica de fuente abierta Moodle constituyó una verdadera revolución que permitió esas reingenierías de la educación a distancia, por su baja incidencia en los costos, al ser de fuente abierta, sobre todo en comparación con las plataformas comerciales como Blackboard, WebCT, Firstclass y otras que conllevaban altos costos para las bajas escalas. Así, una de las vertientes de la virtualización universitaria en América Latina se llevó a cabo, lentamente, en el interior de las tradicionales instituciones de educación a distancia a través de reingenierías educativas, empleando plataformas virtuales abiertas que transformaron su modelo de enseñanza al introducir muy generalizadamente la plataforma Moodle. Durante cierto tiempo, algunas instituciones como la UNED (Costa Rica) resolvieron una estrategia de virtualización unimodal con varias plataformas y, finalmente, se concentraron en Moodle. En esta, la transición a la digitalización fue total: se pasó de un formato semipresencial a uno semivirtual, incorporando plataformas virtuales, tutores virtuales y recursos didácticos digitalizados. Otras, teniendo en cuenta las resistencias al cambio y las características de los estudiantes y sus entornos, estructuraron dinámicas bimodales y desarrollaron accesos a los estudiantes bajo modalidades tanto semipresencial como semivirtual.

En este contexto, las tradicionales instituciones a distancia que marcaron el panorama latinoamericano, como la UNED (Costa Rica), UNA (Venezuela), UNAD (Colombia), SUA (UNAM-México), UTPL (Ecuador), UNOPAR (Brasil) y TEC (México), o bajo la educación abierta típica de algunas universidades públicas de masas (Universidad de Buenos Aires [UBA] de Argentina o la Universidad de Panamá y la Universidad Nacional de Honduras [UNAH]) emprendieron un camino hacia modelos semivirtuales. Algunas de las instituciones (UNAD) facilitaron la libre selección de los estudiantes entre la modalidad semipresencial y semivirtual; permiten constatar como todos los años aumenta la inscripción en la modalidad semivirtual; se consolida el traslado de la demanda estudiantil ante condiciones iguales de exigencias. En otros casos donde la dualidad se plantea entre la modalidad semipresencial y la virtual (UNAH), se verifica que los estudiantes optan por el sistema semipresencial en tanto es menos exigente y riguroso que el virtual o el mismo presencial.

La expansión de la modalidad semivirtual, sin embargo, no ha sido mayor en la región por los marcos normativos que imponen el modelo semipresencial, así como por las limitaciones de conectividad o el tipo de estudiantes, aun cuando estas dos restricciones se han ido reduciendo muy rápidamente al generalizarse el acceso a la cultura digital. Quedan restricciones de tipo normativo que imponen actividades presenciales, lo cual limita la oferta totalmente virtual en la mayoría de los países de la región (Brasil, Argentina, Ecuador, Chile, Uruguay, etc.). En la mayor parte de los casos se imponen los exámenes presenciales, o una obligatoriedad de tutorías, o inclusive se fija un porcentaje como el veinte por ciento para actividades presenciales (Mena, 2006; Lupion 2010, UTPL, 2011). Algunos casos analizados de bimodalidad (semipresencial y semivirtual) en México (UNAM) y en Colombia (UNAD) muestran el claro traslado de la demanda y la matrícula hacia el suministro virtual.

3. Las nuevas ofertas de educación universitaria cien por cien virtuales

En general, en América Latina se carece de educación universitaria cien por cien virtual, con la excepción muy reciente de unos pocos países. Esta modalidad de enseñanza mediada en su totalidad por ámbitos digitales se utilizaba sobre todo en el sector informal en certificaciones no reguladas de educación continua. Su oferta en el sector formal o regulado recién se ha iniciado, gracias a una relativa flexibilización de las tradicionales políticas públicas restrictivas en México, Colombia y Venezuela (en posgrado exclusivamente), que han comenzado a habilitar ofertas universitarias totalmente virtuales, tanto por parte del sector público como del privado. Estas habilitaciones de los REVOE en México y del Registro Calificado en Colombia han sido, sin embargo, muy acotadas y reducidas. El uso de plataformas, de recursos abiertos o específicos de enseñanza filmados por los docentes, la interacción en el interior de estas aulas virtuales y el uso de sistemas de evaluación tipo «opción múltiple» se constituyen en las bases de este modelo educativo.

A la fecha existe un número limitado de universidades exclusivamente virtuales (son, además, todas muy recientes y localizadas sobre todo en México). Hablamos de la Universidad Virtual de Guadalajara (es un brazo de la Universidad de Guadalajara), la Universidad Virtual de Estado de Guanajuato (pública), el Consorcio Clavijero del Estado de Veracruz (pública), la Universidad Virtual del Estado de Michoacán (pública), la Universidad Mexicana en Línea (UMEL), el Tecnológico de Monterrey Virtual (con sede en Monterrey) y la Universidad Fray Luca Paccioli (UFPL) (privada).

También han irrumpido, pero muy limitadamente, en otros países de la región, como, por ejemplo, en Colombia, con la Universidad Católica del Norte (privada), en Panamá, con la Globalink Virtual University (privada, aún solo con programas terciarios autorizados), en Venezuela, para algunos pocos programas de posgrado de la Universidad Belloso Chacín y la Universidad Nacional Abierta. En muchas universidades hay unidades especialmente dedicadas a la oferta virtual, pero no ofrecen certificaciones universitarias completas virtuales. Encaran algunos cursos virtuales dentro de los programas universitarios u ofertas de extensión y educación continua. En Colombia hay registros calificados (autorizaciones) de programas de oferta totalmente virtuales en el interior de las universidades. Son procesos de enseñanza y aprendizaje sin actividades presenciales y donde la mediación docente se realiza en la plataforma virtual.

4. La virtualización de la educación presencial

Otra de las tendencias de la virtualización de la educación superior se está produciendo a través de la incorporación de herramientas informáticas en la educación presencial; marca que la incidencia de procesos de enseñanza totalmente virtuales es muy superior al mero porcentaje de cobertura de la educación a distancia virtual o semivirtual. Esto se produce a través de pedagogías informáticas, dinámicas de enseñanza basadas en el uso de aplicaciones en laboratorios informáticos, acceso a recursos didácticos en la red, evaluaciones informatizadas del autoaprendizaje o realización de actividades prácticas de diversas asignaturas en computadoras. Es un fenómeno paralelo a los procesos de inscripción, gestión académica y administrativa o a la entrega de trabajos en entornos digitales a través de plataformas. La «weberización» de las universidades muestra también el avance hacia interacciones más complejas y focalizadas, tanto en el aprendizaje como en la gestión; es la expresión externa de dinámicas de gestión académica y administrativa virtuales en su interior y que se constituye en un indicador de calidad. El *ranking* mundial nos muestra los avances sistemáticos de la virtualización y su asociación con la propia calidad de los procesos de enseñanza.¹

Es difícil identificar el aumento de la realización de clases y momentos del proceso de enseñanza que se están llevando a cabo en laboratorios o en computadores personales de los estudiantes, gracias al uso de múltiples aplicaciones de autoenseñanza o de aplicación práctica, pero se aprecia una clara tendencia a su incremento, en función del desarrollo de aplicaciones abiertas o de fuente propietaria y de las propias estrategias de calidad de las instituciones educativas.

Aunque, en sus inicios, la educación virtual se concibió como una nueva generación en la educación a distancia, en el marco de un enfoque educativo que diferenciaba ambas modalidades, la presencial o la virtual, se constata una creciente diversidad de situaciones bajo ambientes digitales. Se podría concebir como la transformación de una bimodalidad en una convergencia digital, donde, más allá de que domine la modalidad presencial o a distancia, hay una lógica virtual que funciona en paralelo al proceso de convergencia digital. En este sentido, la virtualización reestructura la tradicional educación presencial e incorpora pedagogías informáticas tales que a su vez facilitan un enfoque de aprender haciendo y mejor nivel de retención y de adquisición de competencias (Silva, 2012).

Las pedagogías informáticas facilitan, además, la transición desde aprendizajes lineales al hipertexto; del libro como único recurso de aprendizaje a los multimedia; de medios sin interacción a medios interactivos; de microbibliotecas a Internet; de aprendizaje pasivos a autoaprendizajes sobre aplicaciones informáticas, con lo cual cambia el modelo educativo que se apoyaba en recursos didácticos como la tiza, la lengua y el pizarrón. La computadora se está transformando en el nuevo instrumento educativo, así como el *power point* cambió la dinámica de las clases presenciales e Internet mudó la forma de acceder a la información. (Silvio, 2000). El incremento del número de computadores por estudiante, las interacciones académicas a través de plataformas o la existencia de recursos abiertos de aprendizaje miden esa evolución y las nuevas realidades. La pedagogía informática se transforma en un mecanismo para construir las competencias (Araujo et. al [eds.], 2008).

Los sistemas educativos están pasando de la valorización de la práctica presencial, para alcanzar el aprendizaje, al uso de la informática para adquirir esas competencias a través de sistemas de prácticas en ambientes virtuales. Sin duda, la pedagogía informática tiene sus limitaciones, pero algunos estudios muestran que sus resultados en

1. Ver al respecto los criterios desarrollados y los *rankings* desarrollados por estos indicadores. <http://www.webometrics.info/es> (revisión: 13/04/2013).

el aprendizaje son muy superiores por cuanto permiten ingresar a una educación haciendo, no a practicar «de» la computadora, sino «con» la computadora (Silva, 2012). Obviamente este es un proceso que depende de los campos disciplinarios y de la complejidad de las herramientas informáticas, así como del propio desarrollo de las tecnologías. En su evolución estas superan los modelos de estímulo respuesta, el simple concepto de acceso a la información, o de interacción pasiva, para permitir evolucionar a herramientas de formación de competencias colaborativas con mayores niveles de interacción y representación de la realidad de los ámbitos del trabajo. El software de autoaprendizaje y los sistemas de simulación se constituyen en herramientas que proporcionan niveles superiores de aprendizaje.

5. Conclusiones

Las tecnologías digitales están cambiando el ámbito educativo, por las diversas reformas en este campo, que al mismo tiempo están expandiendo la educación a distancia sobre bases digitales dadas por plataformas digitales, recursos de aprendizaje en red y sistemas de evaluación automatizados. Esta dinámica no solo ha impulsado la reingeniería de las instituciones de educación a distancia en América Latina, sino que ha permitido la creación de universidades y procesos de enseñanza cien por cien virtuales. Además, ha promovido una reconfiguración de la gestión de las instituciones académicas y la creciente transformación de la enseñanza presencial con la inclusión de lógicas de enseñanza en laboratorios con aplicaciones informáticas de autoaprendizaje y al mismo tiempo incorporando las bases de la educación a distancia, como son las plataformas tecnológicas, los recursos digitales de aprendizaje y los sistemas automatizados de evaluación.

En general, sin embargo, se ha mantenido como forma dominante un modelo semipresencial, pero virtualizado, al agregarse recursos instruccionales digitales, interacción en plataformas y entrega de trabajos con evaluaciones de aprendizaje presenciales, como estrategia para aumentar la calidad de los procesos de enseñanza, más allá de la preponderancia de una baja interacción y de la existencia de recursos didácticos planos. Avanzan, sin embargo, el uso de videoconferencias con Skype y sistemas de evaluación múltiple *choice* que se ven favorecidos por las nuevas versiones de la plataforma Moodle, que se ha constituido en la base generalizada de ambiente virtual de aprendizaje, en la forma de la nueva aula digital.

En este contexto, para el 2010, en México, el diez por ciento de los estudiantes terciarios estaban inscritos en programas no presenciales; en Brasil, el dieciséis por ciento de los nuevos estudiantes se inscribían en programas a distancia (ABED, 2010). Ambas modalidades, pero fundamentalmente la educación semipresencial con o sin apoyo digital, han crecido: han pasado de representar el 1,3 % en el año 2000 a ser en torno al 7,5 % de la matrícula total terciaria de América Latina, con un millón y medio de estudiantes insertos bajo estas modalidades educativas (virtual, a distancia y semipresencial) (IESALC, 2006; Rama, 2012).

La convergencia digital entre las modalidades a distancia y presencial tradicionales se está expresando en una reconfiguración de la enseñanza que podríamos conceptualizar como una nueva educación digital, y que, al mismo tiempo, al incorporar la interacción y la posibilidad de prácticas en laboratorio en red y la expansión de las plataformas, permite concebir que podemos estar ante el verdadero inicio de la educación a distancia, reconceptualizando las etapas anteriores como de «prehistoria» de esta modalidad de enseñanza, en un camino continuo de inclusión de lógicas digitales y de reducción del rol directo del docente, como hoy muestran los MOOC.

Referencias

- Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (2010). *CensoEAD.BR. Relatório analítico da Aprendizagem a distância no Brasil*. Sao Paulo: Pearson.
- Araujo, Ulises y Sastre, Genoveva (eds.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Bates, A.W. (2012). *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?* <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/> (Revisión: 20/04/2013)
- Chacón, Fabio (1994). *Reingeniería de la educación abierta y a distancia en Latinoamérica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. <http://sm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200352151352REINGENIER%C3%8DA%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N.pdf> (Revisión: 13/04/2013)
- Corica, José Luis (2012). Educación virtual y brecha digital de segundo nivel. En Morocho y Rama (eds.). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Loja: UTPL – Virtual Educa. [http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_\(fronteras\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_(fronteras).pdf) (Revisión: 13/04/2013).
- Coriat, Benjamin (2007). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. México: Siglo XXI
- Daniel, John (1998). *Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education*. Londres: Kogan Page.
- Daniel, John (2012). *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*. <http://oregonhibbs.com/2012/12/22/on-moocs-by-sir-john-daniel/> (Revisión: 13/04/2013).
- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados: Brasil. http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf (Revisión: 15/05/2013).
- Mena, Marta, Facundo, Ángel y Rama, Claudio (2008). *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá: ICDE, UNAD, Virtual Educa. [http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2008_\(marco.reg\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2008_(marco.reg).pdf)
- Mochi, Alemán y Prudencia, Óscar (2005). La producción de software, paradigma de la revolución tecnológica. En Delia Covi (coord.). *Sociedad de la información y el conocimiento (entre lo falaz y lo posible)*. Buenos Aires: La Crujia Ediciones
- Montoya Suárez, Omar (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia et Técnica*. Año X, n.º 25, Bogotá: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Observatorio de Virtual Educa. Virtual Educa – OEA. <http://www.virtualeduca.org/observatorio.htm> (Revisión: 13/04/2013)
- Odorico, Arnaldo (2004). Marco teórico para una robótica pedagógica. *Revista Informática Educativa y Medios Audio-visuales*. Vol. 1(3), págs. 34-46. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Orozco Fuentes, Bertha (2009). Competencia y currículo: una relación tensa y compleja. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0057.pdf.
- Pérez, Carlota (2004). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*. México: Siglo XXI.
- Pérez, Carlota (1996). *Cambio técnico, reestructuración competitiva y reforma institucional en los países en desarrollo*. Santiago: CEPAL / CLADES.

- Rama, Claudio (2012). La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf (Revisión: 13/04/2013).
- Rama, Claudio (2010). Las reingenierías de las instituciones de educación a distancia en América Latina. Santa Domingo: UNICARIBE.
- Rama, Claudio (2010, b). La tendencia a la despresencialización de la educación superior. *RIED*. Vol. 13:1, <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141673.pdf> (Revisión: 15/05/2013).
- Rama, Claudio (2009). *La encrucijada de las tendencias de la universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la Empresa (UDE).
- Rama, Claudio y Domínguez Granda, Julio (2010). *El aseguramiento de la calidad en la educación virtual*. Chimbote: ULADECH – Virtual Educa. [http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2011_\(calidad\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2011_(calidad).pdf) (Revisión: 13/04/2013).
- Rosemberg, Nathan (2003). Ciencia innovación y crecimiento económico. En Chesnais, Francois y Neffa, Julio César (compiladores). *Ciencia, tecnología y crecimiento económico*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE CONICET.
- Silva Pontes, Edel Guilherme (2011). *Tecnologías en el aprendizaje de la estadística*. Tesis doctoral. Inédita. Montevideo: Universidad de la Empresa.
- Silvio, José (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC.
- Tapscott, D. y Williams, A. D. (2011). *Macrowikinomics. Nuevas fórmulas para impulsar la economía mundial*. Madrid: Planeta.
- Tiffin, John y Rajasingham (2007). *A universidad virtual e global*. Sao Paulo: Artmed.
- Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (2011). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación a Distancia y en línea en América Latina y el Caribe*. Loja: UTPL.

Sobre el autor

Claudio Rama

claudiorama@gmail.com, crama@ude.du.uy

Decano, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad de la Empresa (UDE), Uruguay

Investigador, profesor y consultor en educación superior. Economista (UCV), máster en Gerencia de la Educación (UJMV), doctorado en Educación (UNESR), doctorado en Derecho (UBA), y tres posdoctorados (UNICAMP; UNESR, UFF). Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Uruguay. Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa (UDE) de Uruguay. Director del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina de Virtual Educa. Fue director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). En Uruguay fue director del Instituto Nacional del Libro, director del Sistema Nacional de Televisión y vicepresidente del Sistema Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE). Dictó cursos y conferencias en más de ciento setenta instituciones y eventos académicas en treinta países y ha realizado largas visitas académicas en la UNAM y BUAP (México) y la UPR (Puerto Rico). Tiene veintiún libros propios, diez libros como coeditor, setenta y ocho artículos publicados en libros y revistas arbitradas y cientos de artículos en diversos diarios. Ha recibido en dos ocasiones el Premio Nacional de Literatura del Uruguay por sus escritos académicos y tres distinciones de doctor Honoris Causa (UNMSM, ULADECH, UIGV).

Universidad de la Empresa (UDE)

Soriano, 959

Montevideo

Uruguay



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>

