

# La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina

## Resumen

América Latina muestra un grado de heterogeneidad y diferenciación en la educación a distancia (EaD). Desde países con bajo o nulo desarrollo hasta países con sistemas de educación con alta presencia de EaD. Desde países con un peso destacado de universidades a distancia especializadas a países donde esa tipología institucional no existe. En este complejo y diferenciado panorama en el artículo se analizan las modalidades de prestación del servicio educativo y el grado de diferenciación de la propia modalidad de EaD. El análisis muestra un avance diferenciado en la región, pero a la vez, una tendencia al aumento de la educación a distancia en general como una creciente habilitación y expansión de ofertas de educación en línea o virtuales. Este puede ser considerado como una nueva fase de expansión de la educación a distancia, e impulsa el corrimiento de la demanda desde una educación semipresencial hacia las modalidades virtuales, la presencia de ofertas virtuales transfronterizas y el establecimiento de criterios y estándares específicos de aseguramiento de la calidad.

**Palabras clave:** Educación a distancia, Educación semipresencial, Educación virtual, América Latina, Universidades, Fases de la educación a distancia.

## Abstract

Latin America shows a degree of heterogeneity and differentiation in distance learning (ODL). From countries with low or no development to countries with education systems with high presence of distance education. From countries with a significant weight of universities to specialized distance to countries where the institutional type does not exist. In this complex and differentiated picture in Article modalities of provision of educational services are analyzed and degree of differentiation own form of distance education. The analysis shows a distinct advance in the region, but at the same time, both an upward trend in distance education in general as a growing empowerment and expansion of online education offers or virtual. This new phase of expansion has been consider of distance education, and drives the shift in demand from a semi-distance education to virtual methods, the presence of cross-border virtual offers and the establishment of specific criteria and standards assurance quality.

**Keywords:** Distance learning, Blended education, Virtual education, Latin America, universities, Phases of distance education.

POR CLAUDIO RAMA Economista, Especialista en Marketing; Especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia; Master en Gerencia de la Educación; Doctor en Educación; Doctor en Derecho y cuatro postdoctorados. Consejero de la Red de Universidades ILLUMINO. Profesor investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), Nivel 2 en el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) del Uruguay. Publicó 26 libros propios. claudiorama@gmail.com

## Las ofertas de educación a distancia y virtual en la región

En la década pasada se produjeron múltiples transformaciones en la educación superior, una de las cuales consistió en una expansión significativa de la educación a distancia. Este proceso se produjo inicialmente bajo la forma de “blended learning”, consistente en una dinámica de enseñanza y aprendizaje mediante plataformas y aulas virtuales y apoyada en centros de apoyo y actividades presenciales. Tal modalidad en los inicios de la década fue la forma dominante, pero al mismo tiempo se comenzó a producir en casi toda la región el inicio de ofertas de educación superior totalmente virtuales. Es esta una dinámica global. (García Aretio, 2007, 2009)

El modelo tradicional de educación a distancia caracterizado por formatos semipresenciales, llamadas de primera y segunda generación por estar apoyadas en libros de texto o en la radio o televisión, fue el eje de la expansión de esta educación llamada “blended learning” o semivirtual, que constituyó una transformación de los modelos semipresenciales a través de la incorporación de componentes virtuales tales como plataformas, recursos de aprendizaje digitales y tutores virtuales.

Sin embargo, al mismo tiempo y con creciente intensidad, se expandió una oferta de educación 100% virtual o en línea que ha marcado el panorama de la educación a distancia desde fines de la década pasada y que ha caracterizado el escenario dominante actual en la presente década al interior de los sistemas universitarios en América Latina. (Rama, 2015)

Esta nueva dinámica se caracteriza por el establecimiento de marcos legales que habilitan la oferta de cursos de educación virtual, la habilitación y creación de universidades dedicadas especialmente a la educación virtual (o llamadas también en línea) y a la expansión de la matrícula de este tipo de oferta por la vía tanto de nuevas demandas, como de un corrimiento de las demandas existentes de educación a distancia bajo formatos semipresenciales, hacia una oferta 100% virtual. Tal proceso al tiempo, está significando el pasaje desde modalidades unimodales en la oferta de educación a distancia (de tipo semipresencial), a una oferta más diferenciada y diversa que definimos como

multimodalidad, y que integra ofertas tanto 100% virtuales como semivirtuales.

Actualmente, se han aprobado marcos legales que autorizan a las universidades las ofertas de programas 100% virtuales o en línea en México, Costa Rica, Colombia, El Salvador, Paraguay, Ecuador, Panamá y Argentina, además de Puerto Rico. Además, una amplia cantidad de instituciones de educación superior tradicionalmente presenciales públicas en el marco de su autonomía, han ido incorporando ofertas 100% virtuales en Bolivia, más allá de otras en las cuales la oferta virtual es en casi su totalidad con la sola excepción de la realización de los exámenes y que incluso estos llegan a utilizar skype y comunicación sincrónica.

Esta diferenciación de tipologías no presenciales y la expansión de multimodalidades, donde conviven lo virtual y lo semivirtual con apoyo ambas en plataformas, tutores y recursos de aprendizaje, están en la base de la expansión de la matrícula de educación superior y el aumento de la cobertura. Este aumento de las ofertas, ha descansado más en el sector privado que en el sector público, más allá de diferenciaciones y entonaciones particulares en los distintos países de la región.

Han sido procesos de ofertas predominantemente a escala nacional en sus respectivos países, pero también se aprecia que muchas instituciones, comenzaron a recorrer el camino de la internacionalización de sus ofertas, tanto a partir del establecimiento de sedes fuera de sus países para apoyar los procesos de enseñanza, como directamente como ofertas transfronterizas totalmente virtuales. En tal sentido, los sistemas de educación superior, están aumentando la base geográfica de su matrícula, en la nueva competencia por participar en la educación global, fundamentalmente de aquellos países que han habilitado las ofertas en línea.

Aunque se iniciaron muchas veces acompañando a sus emigrantes, también ofertaron en la región con base en una mayor diversidad y flexibilidad de su oferta. No ha sido ésta una oferta sólo privada, sino que hay además un aumento de la oferta pública, incluso de las tradicionales universidades presenciales. Para el año 2013 por ejemplo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ya tenía el 15% de su matrícula en educación a distancia, casi en igual proporción bajo las modalidades a distancia y virtual. En Brasil, el gobierno

creó en el 2006, la Universidad Aberta do Brasil (UAB) como órgano de coordinación en el sector público que impulsó la oferta a distancia en las universidades públicas e inclusive en otros ámbitos públicos como los municipios y los organismos gubernamentales. En México, se creó en la década pasada la Universidad Nacional a Distancia de México que ya alcanza a 80 mil estudiantes y proyecta llegar a 140 mil estudiantes en este quinquenio de gobierno. En Argentina, la Universidad de Buenos Aires, la más grande de la región, ha expandido una oferta a distancia no presencial para su ciclo básico con alta cobertura.<sup>1</sup>

Esa expansión, tanto pública como privada, ha estado asociada a políticas públicas, marcos normativos, mejores sistemas de aseguramiento de la calidad, existencia de procesos de licenciamiento y de acreditación de la calidad, menores costos, aumento de la conectividad, mayor demanda de las personas y un cambio en la imagen de la educación a distancia que ha permitido el corrimiento de la demanda hacia estas modalidades.

### Creciente virtualización de las ofertas a distancia

La incorporación del cambio tecnológico con la virtualización, ha mantenido algunas de las estructuras y modalidades de acceso tradicionales con apoyo de centros locales y ahora apoyados en plataformas y aulas virtuales. Pero al tiempo está facilitando la diferenciación de la educación a distancia con la aparición de ofertas virtuales 100% en el cual la interacción se realiza en forma directa entre las instituciones y los estudiantes, con recursos de aprendizaje digitales y sistemas de apoyo en red, que no utiliza intermediaciones presenciales. Ya los modelos de “blended learning” fueron aumentando la intensidad en el uso de plataformas y dinámicas centradas en el auto aprendizaje que sólo mantenían los exámenes presenciales. La virtualización ha promovido una nueva fase de la educación a distancia desde inicios del 2000, transformando el modelo educativo a distancia tradicional basado en sedes, apoyo tutoriales presenciales, uso de guías didácticas, libros u otros materiales instruccionales impresos como determinantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondientes a la llama-

da primera generación (Bates, 2001). También la virtualización impactó en los modelos de educación a distancia de segunda generación apoyados en transmisiones hertzianas y uso de estudios de televisión y radio, creando la tercera generación de la educación a distancia, donde internet pasó a ser el canal dominante de la educación a distancia.

Este nuevo escenario tecnológico digital ha impulsado a todas las instituciones que brindaban ofertas de educación, y especialmente bajo los modelos a distancia o semipresenciales, a una transformación para incluir componentes virtuales con plataforma y tutores, y nuevas características de los recursos de aprendizaje. Ello se dio con dos orientaciones iniciales: una carente de sedes gracias a ofertas 100% virtuales que impulsaron un mayor uso de las TIC y orientadas a un mayor uso de recursos de aprendizaje multimedia y desarrollos de software y amplios sistemas de seguimiento estudiantil y nuevos mecanismos de evaluación de los aprendizajes, y otra modalidad que se mantiene sustentada localmente en la existencia de sedes de apoyo, y que cumplían el ser mecanismos de aseguramiento de la calidad a través de la realización local de exámenes, prácticas profesionales, clases y actividades sincrónicas, o constituirse en lugar de espacio de reuniones y estudio. Fueron estructuras que facilitaban la pertinencia, la articulación y la existencia de comunidades de aprendizaje locales, y se constituyeron en pilares del aprendizaje junto a los recursos y las interacciones virtuales. Adicionalmente permiten formas para la verificación de la originalidad de los trabajos estudiantiles, control de prácticas pre profesionales y dinámicas de investigación aplicada en el ámbito local. La expresión fueron modelos llamados “blended learning” o semivirtuales.

La irrupción de las tecnologías de comunicación e información desde los noventa, no sólo plantearon las transformaciones en las instituciones que tenían ofertas a distancia, sino que también facilitaron el ingreso de nuevos proveedores, fundamentalmente internacionales en el campo de la educación superior a distancia, gestando el inicio de la educación transfronteriza (Vincent-Lacrin, 2011). Estas ofertas internacionales transfronterizas cubrían demandas existentes locales en los diversos países pero que no podían ser respondidas por las ofertas locales dadas las

restricciones normativas. La lentitud de actualización de las normas para facilitar las multimodalidades, facilitó, casi en condiciones de monopolio, el ingreso de ofertas transfronterizas. Así, se produjo en América Latina el ingreso de nuevos proveedores internacionales 100% virtuales, sobre todo de origen en España como UNED, UOC y la Universidad Internacional de la Rioja, y varias de las universidades públicas españolas a través de ellas mismas o en forma consorciada a través de AUGE. Ello se producía inclusive más allá de que en las ofertas de estudios de grado ofertan bajo modelos no totalmente virtuales en España. Además, de estas instituciones autorizadas en sus países de origen, se produjo una enorme oferta de carreras y cursos virtuales, sin autorización en sus países de origen. Muchas de ellas incluso con falsas acreditaciones. Se ha constatado la existencia de amplio listado de “falsas” agencias de acreditación de las ofertas en línea a escala global, que actúan desde los Estados Unidos y que no han sido reconocidas.<sup>2</sup>

*Estas y otras causas más como la nueva competencia interuniversitaria, están incidiendo en que las ofertas de educación superior a distancia tradicionales, estén lentamente transformándose al incorporar tecnologías digitales.*

Así, el escenario tecnológico y de escala de redes globales, y por ende las nuevas estructuras de costos, permitió la irrupción de nuevos proveedores internacionales de educación superior virtuales tanto privados como públicos. Mientras que en la primera oleada de la educación superior a distancia la presencia pública fue dominante y todas eran ofertas locales, en el escenario posterior, por la existencia de restricciones en algunos países a la oferta virtual, hubo una creciente preponderancia de oferta privada y pública internacionales.

La transformación de las ofertas de educación a distancia desde la utilización de unas modalidades centradas en el uso de tutores presenciales y el libro y

las guías didácticas, hacia otras digitales, que agregan lógicas virtuales dadas por tutorías en plataformas, aulas, interacciones y recursos de aprendizaje digitales, tienen su fundamentación en el incremento de la calidad que permite la dinámica virtual, en el aumento de la cobertura por la flexibilidad y en la disminución de los costos por alumno que el nuevo modelo significa. La incorporación de productos e industrias culturales diversas (libro, disco, fotografía, video, internet o software, etc.) benefició los procesos de enseñanza–aprendizaje. Todo ello promovió mejoras en el acceso a la información, aumentando la cobertura a sectores de mayores ingresos y a la vez mejores aprendizajes con recursos didácticos más fieles a la realidad, e inclusive con interactividad.

Los ejes de estos cambios se asocian a la calidad, que se incrementa dada por la mayor capacidad de interacción en tiempo real de los procesos de enseñanza, por la capacidad de utilizar en el marco de la convergencia tecnológica de una mayor cantidad de materiales instruccionales (videos, láminas de power point, imágenes planas, audio) con convergencia entre ellos, por la posibilidad de acceder a materiales interactivos basados o con apoyo en programación informática), por la posibilidad de aprendizajes sincrónicos que permiten niveles de interacciones en tiempo real, con mayor capacidad de poder formular preguntas y respuestas inmediatas. La calidad, derivada de la confluencia de medios visuales, auditivos y escritos, así como la interacción y la experimentación, aumentan la retención y los aprendizajes.

También aumenta la cobertura al poder incorporarse otros sectores poblacionales, así como estudiantes localizados en el extranjero dado el acceso en red o con movilidad reducida como las personas con discapacidades o privadas de libertad. Además la incorporación de tecnologías digitales permitió segmentaciones a escalas reducidas, y con ello una mejoría respecto a los medios hertzianos que tienen escalas muy elevadas y se orientan a enseñanzas para masas homogéneas.

Finalmente, los costos se reducen por una nueva ecuación de costos–calidad–cobertura distinta a la educación presencial, donde el costo por alumno es menor, dada la caída de los costos de los envases de casetes y libros, así como de sedes y aulas para realizar las asistencias y tutorías, y la transferencia de parte de los

costos de conexión y de los equipamientos a los estudiantes. Igualmente los costos caen por la diferencia de trabajo entre profesores y tutores, dado el mayor peso del autoaprendizaje gracias a los recursos de aprendizajes virtuales y especialmente programados. En el nuevo modelo los materiales instruccionales tienen una durabilidad mayor así como una mayor capacidad de actualización. Igualmente, ya existe un creciente mercado de compra e intercambio de cursos digitales que abarata el costo de los materiales al amortizarlos entre más estudiantes.

Estas y otras causas más como la nueva competencia interuniversitaria, están incidiendo en que las ofertas de educación superior a distancia tradicionales, estén lentamente transformándose al incorporar tecnologías digitales.

En términos de cobertura, la virtualización permitió el acceso de nuevos sectores de mayores ingresos económicos y mayor cantidad de cursos ofre-

cidos que bajo los modelos de educación a distancia abierta. Igualmente la incorporación de tecnologías digitales, contribuyó a normalizar y simplificar los procesos administrativos y abaratar los costos fijos por alumnos.

Las normas generales en la región que imponían sistemas semipresenciales y centros de apoyo, se han ido modificando, y actualmente la virtualización ha sido autorizada y funciona en varios países entre los cuales podemos mencionar a México, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador y Paraguay. En Argentina está habilitada la oferta en posgrado. En todos los países donde se habilitó la oferta virtual, se conformaron formas bimodales de oferta (a distancia y en línea).

Ello no sólo se ha expresado en multimodalidades, sino además en la creación de nuevas instituciones 100% virtuales. Entre ellas destacamos las siguientes:

Cuadro 1. Universidades 100% virtuales

País	Institución	Carácter
Colombia	Fundación Universitaria Católica del Norte	Privada
Colombia	Fundación Universitaria Virtual Internacional	Privada
Colombia	Corporación Universitaria de Asturias	Privada
México	Universidad Abierta y Distancia de México (UnADM)	Estatal
México	Universidad Virtual Educamet de México	Internacional
México	Universidad Virtual del Estado de Guanajuato	Estadual
México	Universidad Digital del Estado de México	Estadual
México	Universidad Virtual del Estado de Michoacán	Estadual
México	Universidad Virtual de América (UNIVIA)	Privada
México	Universidad Mexicana de Educación a Distancia	Privada
México	Sistema Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara	Pública
México	Consortio Clavijero del Estado de Veracruz	Pública
México	Universidad Mexicana en Línea (UMEL),	Privada
México	Universidad Fray Luca Paccioli (UFPL)	Privada
Puerto Rico	Sistema Universitario Ana G. Méndez –SUAGM	Privada

Fuente: Información propia de las páginas web de las universidades

Cuadro 2. Cobertura de la educación a distancia en algunos países de la región  
(% sobre la matrícula total de educación superior)

País	% de cobertura
Ecuador	11.3 %
Costa Rica	13 %
México	14%
Argentina	6 – 8 %
Perú	7 %
Brasil	18 %

Cálculos propios a partir de informes nacionales de los distintos países

Sin embargo, más allá de estas nuevas instituciones, la oferta dominante virtual descansa en las instituciones presenciales que ofrecen multimodalidades, o en las tradicionales instituciones a distancia que han diferenciado su oferta al incluir la oferta virtual.

En este contexto, diversos indicadores no consolidados, dada la debilidad de los sistemas de información en este tema permiten afirmar que la educación a distancia tiene una cobertura que se localiza entre 2.5 y 3 millones de estudiantes, de los cuales el 60%, 1.6 millones, proviene de Brasil

## Diversidad de modelos de educación a distancia y problemas de regulación

Como referimos, el avance de las tecnologías de comunicación e información ha facilitado la incorporación de nuevos modelos educativos que han permitido la transformación de los modelos primigenios y la creación de nuevas tipologías y modelos de oferta de educación a distancia. La irrupción de estos cambios, introduce la discusión al interior de la política pública y de las universidades, del desarrollo de ofertas unimodales o multimodales.

La incorporación de los avances tecnológicos ha estado en la base del desarrollo de una amplia diversidad de tipologías y de conceptualización de los modelos de educación a distancia. Peters (1998) ha presentado una primera clasificación dada por siete

modelos educativos y García Aretio (2007) los incluye en cuatro categorías definidas éstas como modelos institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos, o como tipos de ambiente según en quién están centrados (García Aretio, 2009). Nosotros hemos esquematizado cuatro modelos a distancia, siendo semipresencial, semivirtual, virtual y automatizado, en función del nivel de inclusión de las tecnologías y la sustitución del trabajo docente en la intermediación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rama, 2012). Bajo este enfoque, la diferenciación de los modelos está dada por el grado de presencialidad y no presencialidad de la enseñanza y el grado de uso de lo sincrónico o lo asincrónico en tanto implica niveles de presencialidad diferenciados también en la dinámica de la enseñanza. García Aretio (2009) por su parte los diferencia en un continuo entre el aprendizaje solitario y el presencial.

Con la irrupción de la virtualización, las instituciones y los organismos de regulación han sido atravesadas por un debate en relación al modelo educativo, desarrollándose opciones dadas por: a) mantener un modelo unimodal a distancia; o b) estructurar una dinámica de ofertas multimodales permitiendo incorporar los distintos nuevos modelos a distancia. Cada una de éstas alternativas a la vez tiene su propia complejidad, sus propios cuerpos académicos, administrativos y estudiantiles interesados, así como también diversas resistencias a los cambios. Igualmente cada una de las opciones tiene su propia complejidad en la

gestión con diferenciados impactos en la regulación y el aseguramiento de la calidad.

### La unimodalidad de la educación a distancia semipresencial

Constituye un tipo de oferta única de educación a distancia de tipo semipresencial, que en general correspondió al primer modelo educativo que se creó al inicio de la educación a distancia. Este se constituyó en un paradigma referencial por ser el primero y por estar más asociado a los modelos tradicionales presenciales. Constituyó una educación semipresencial con apoyo de sedes, guías didácticas y profesores tutores que tuvo su expresión dominante en las universidades públicas a distancia creadas en los años 70 y 80 en la región. En general estos modelos pasaron a virtualizarse y transformarse, inclusive sin cambiar sus imaginarios, y pasaron a conformarse predominantemente como modelos de educación a distancia semivirtuales, con apoyo en plataforma, recursos en red y sedes de apoyo con distinta –y decreciente- intensidad de uso. Algunas ofertas de educación a distancia tradicional mutaron hacia modelos basados en el uso de video conferencia, vía internet o satelital. Otros inclusive han pasado a anular el uso académico de las sedes que se reducen a una función administrativa.

Desde un modelo muy limitado en términos pedagógicos y tecnológicos, la virtualización fue imponiendo una mayor diferenciación de estas ofertas semipresenciales tradicionales. Sin embargo, constituían modelos educativos de oferta en educación a distancia unimodales de tipo semipresencial más allá de las distintas características. Pronto, estas expresiones mostraron restricciones al acceso de otros tipos de estudiantes al imponer un solo tipo de mediaciones educativas y de uso de los recursos de aprendizaje no presenciales. De hecho, constituían una sola “ventana” de oferta de contenidos educativos y de trabajo docente. Esta dinámica de funcionamiento de un modelo educativo exclusivo a distancia, de carácter “unimodal” no logró aprovecharse de las potenciales mejoras que brindaban las tecnologías, permitiendo un uso más eficiente de las inversiones educativas. Igualmente el modelo a distancia de tipo semivirtual no respondía a nuevas demandas educativas y a un corrimiento de las

propias demandas de educación a distancia hacia ofertas de educación en línea. Además, el mantenimiento de los modelos semivirtuales con la alta logística de traslado de docentes y los altos costos de instalación de centros para apoyar actividades presenciales, limitaban la expansión de este tipo de ofertas.

Igualmente este tipo de oferta limitada dejaba abierta la puerta a la competencia especialmente transfronteriza que no podían ser cubiertas por esa oferta “unimodal”. También perdía la posibilidad de incorporar tanto estudiantes en otros países como una mayor intensidad en las interacciones virtuales en el aprendizaje.

La educación unimodal, facilitó sin embargo lógicas de especialización educativa a través de dinámicas repetitivas y constantes de funcionamiento gracias a las cuales se creaban curvas de aprendizaje y de mejoramiento de la calidad, que permitían sistematizar los procesos y mejorar en cada ciclo las interacciones educativas al interior del modelo educativo semipresencial. Ello facilitó la expansión de muchas sedes de apoyo por parte de las instituciones, muchas de carácter administrativo, en tanto las actividades académicas –sobre todo evaluación de exámenes- se realizaba en otras instalaciones tales como escuelas y hoteles fundamentalmente.

La especialización crea un posicionamiento de mercado y contribuye al abaratamiento de los costos de producción por la vía del aumento de la estandarización y simplificación de los procesos educativos. Ello permite llevar adelante procesos de autoevaluación más simplificados y precisos y contribuyen al posicionamiento de los programas educativos en el contexto crecientemente competitivo de los mercados educativos a distancia. La estrategia de especialización se asocia a un posicionamiento en determinados nichos de mercado y en la segmentación de servicios y usuarios como mecanismo de ventaja competitiva de las ofertas. (Porter, 1993).

Los modelos unimodales de educación a distancia, se han apoyado en marcos legales que han impuesto las características únicas que debe tener la oferta a distancia. Tales esquemas fueron la base de los marcos de regulación iniciales, en general de tipo semipresencial que caracterizan a la mayor parte de los marcos de regulación en la región. El carácter semipresencial

y los exámenes presenciales fue el eje dominante de la oferta de educación a distancia en varios países. En algunos de ellos se estableció una obligación de actividades presenciales del 20%, como en Brasil y Argentina. Sólo en el caso del Perú la legislación dispuso un modelo a distancia con una carga de 50% de los componentes presenciales. Son estos casos de estándares de autorización de los programas altamente rígidos y de muy difícil verificación, y que de hecho imponen un modelo académico a distancia altamente limitado y homogéneo.

### La virtualización de la educación a distancia y la irrupción de la multimodalidad

Bajo este escenario, conviven diversidad de modelos educativos al interior de la institución conformando una oferta educativa a distancia multimodal. Fundamentalmente ello refiere a ofertas tanto del tipo de 100% virtuales o en línea y a las tradicionales ofertas semipresenciales, ahora como semivirtuales, y que en varios países han asumido el nombre en general de ofertas a distancia. Estas distintas ofertas se asocian a diversidad de tipos de estudiantes con distintas formas de acceso y a su vez distintas ofertas de educación a distancia. La oferta es diferenciada a través de distintas modalidades de oferta para cubrir distintas demandas y también distintos campos de conocimiento. En estos casos, carreras como salud o ingenierías, en tanto requieren mucha práctica para adquirir las competencias, no se pueden realizar virtualmente sino a distancia.

La multimodalidad plantea la complejidad de la administración así como inclusive la existencia de niveles de tensión y de conflicto al interior de las instituciones entre los actores a cargo de los diversos modelos que pugnan por recursos y demandas. La oferta multimodal tiende a requerir modelos de gestión más complejos e instituciones con mayores escalas y distintas formas de regulación y de aseguramiento de la calidad. Por su parte esta multimodalidad permite aumentar los niveles de cobertura de la educación a distancia por la vía de la diferenciación y segmentación de productos, mercados, estudiantes y modalidades. En los casos de multimodalidades articuladas es posible la existencia de recorridos compartidos y altamente

flexibles entre los distintos tipos de ofertas con fuertes beneficios en términos de retención estudiantil. En tal sentido, la multimodalidad como estrategia institucional contribuye a mayores niveles de flexibilidad e impone un núcleo docente y gestor más capacitado. El escenario multi modal a su vez impulsa una articulación entre ellas buscando crear sinergias, una mayor reutilización de los recursos de aprendizaje en las distintas modalidades, recursos humanos compartidos y una gestión integrada.

La existencia de multimodalidad crea igualmente una superposición continua de las dinámicas educativas al interior de las instituciones con distintas formas de prestación del servicio educativo a distancia para distintos tipos de estudiantes y de mercados, con mayores requerimientos de los docentes y tecnologías y pedagogías integradas y articuladas. Ello impone a la institución una gobernanza más compleja con formas de gestión y estructuras más sofisticadas y especializadas.

Al tiempo, un servicio multimodal de educación a distancia, brinda a los estudiantes la libertad de selección, permitiendo la prestación del servicio educativo en nuevos nichos de mercados y usuarios, sin provocar reformas o reingenierías de los modelos anteriores que siempre implican conflictos en su instrumentación y tensiones asociadas a los cambios de modelos (Rama, 2010). La conformación de multimodalidades en educación a distancia en las instituciones educativas, permite crear nuevas ofertas sin afectar los mercados existentes y deposita en los estudiantes la decisión respecto a cuál es la modalidad en la que se inscribe. No siempre ello depende de los estudiantes, sino que en algunos casos la institución puede decidir por sí habilitar el funcionamiento de las diversas modalidades en el grado o postgrado, en alguna área geográfica o campo disciplinario. La diferencia de costos o el valor distinto de las certificaciones también impacta en la decisión de selección de la modalidad.

En la región podemos encontrar múltiples ejemplos de multimodales en las ofertas de educación a distancia, fundamentalmente en modelos totalmente virtuales y semivirtuales con apoyo en plataformas, o en sistemas de video conferencia satelital. Incluso se ha incorporado el uso de MOOCs en un porcentaje (10%) en los cursos a distancia sujeto a exámenes (Ecuador). La multimodalidad permite flexibilidad de los reco-

rridos estudiantiles, cambio en sus trayectorias en función de sus distintos escenarios de vida y permite menores niveles de deserción, así como una mayor eficiencia en el uso de los recursos de aprendizaje, de los docentes y de las capacidades institucionales. Al tiempo, ellos requieren mayores capacidades, una burocracia de gestión más amplia y mayores complejidades en las tareas de gestión. En los casos de existencia de multimodalidades al interior de las instituciones, o de los sistemas universitarios, se constata un relativo corrimiento de la demanda hacia los modelos semivirtuales y virtuales.

Estos modelos tienden a tener autorizaciones diferenciadas con delimitaciones entre sus fronteras. Actualmente existen marcos normativos que permiten las multimodalidades en todos los países que permiten la educación virtual y donde se requieren autorizaciones para la oferta en esta modalidad a través de RVOE (México), Registro Calificado (Colombia), o habilitación y licenciamiento, con requisitos específicos para cada una de las modalidades.

## Los diversos modelos educativos y las regulaciones gubernamentales

La regulación, como obligación de hacer o prohibición, tiene múltiples causas históricas, políticas y culturales, pero su basamento más profundo es económico, en tanto algún oferente puede ser deshonesto en la competencia y no siempre los consumidores pueden estar completamente informados o, incluso, capacitados para acceder a manejar la información. Estas, y otras “fallas de mercado”, son los ejes que han llevado a los economistas y a los gobiernos a plantear la necesidad de la intervención pública en la educación con el objetivo de establecer unos criterios para permitir cumplir el derecho a la educación, tanto de primera, de segunda como de tercera generación. La regulación se ha posicionado fundamentalmente en el establecimiento de estándares mínimos de calidad, en el ofrecimiento directo de los servicios educativos en forma gratuita y en la creación de incentivos a la oferta de alta calidad. Estos estándares mínimos de



funcionamiento y de oferta se estructuran sobre la base de la protección del interés público y del usuario de los servicios públicos.

Lo dominante es el establecimiento de un nivel mínimo obligatorio y colectivo que tiene su raíz en la equidad. A diferencia la alta calidad como nivel de oferta, es voluntaria e individual, más allá de ser de interés colectivo dadas sus externalidades sobre el conjunto de la sociedad. Es por estas funciones por la cual se tiende a incentivar y premiar su alcance. Como nivel superior, es siempre inalcanzable completamente y por ende en permanente mejoramiento ese utópico horizonte buscado. Estos criterios son por ende no estáticos, sino que al ser variables históricas y culturales en sociedades en creciente procesos de innovación, tienden a su evolución. La regulación mediante el establecimiento de variables mínimas, de cumplimiento obligatorias, se asocia a la construcción de las competencias mínimas que debe adquirir cada persona en términos de saber hacer y de continuación del ciclo escolar respectivo. Son mínimos curriculares, institucionales, de infraestructura y de aprendizaje efectivo, entre otros. Estas regulaciones, más allá de sus características específicas, tienden a imponer determinados modelos educativos, al fijar las variables mínimas de docentes, infraestructura, currículos, cargas académicas, perfiles de egreso, tipos de evaluaciones, sedes de apoyo, relación de tutores por estudiantes, áreas en las cuales se puede ofertar, etc.

En esta lógica gubernamental, que se ha incrementado desde mediados de los 90 en toda la región marcada por la tendencia a la regulación, es que se soportan los diversos modelos educativos a distancia en la región. (Rama, 2008). En general los marcos normativos al comienzo se caracterizaron por imponer modelos únicos en base a criterios mínimos de la oferta bajo esta modalidad. Más allá de las diferenciaciones, fundamentalmente los criterios mínimos limitaban algunas ofertas de carreras, imponían la existencia de centros de apoyo presenciales, determinaban un porcentaje de actividades presenciales, y fijaban que los exámenes o defensas tenían que realizarse en forma presencial. Ello tendió a establecer un modelo unimodal de prestación del servicio educativo a distancia, donde las diversidades sólo se podían desarrollar a partir del cumplimiento de esos criterios mínimos.

En algunos países ello se ha expresado en tipologías diferenciadas de oferta con criterios mínimos de exigencias para cada una de ellas. Algunos indicadores mínimos son comunes a toda la modalidad en tanto que otros son diferenciados para cada tipología específica. Lo dominante en América Latina fueron los modelos educativos a distancia unimodales de tipo semipresenciales, estableciéndose entre otros componentes la obligatoriedad de momentos presenciales en el proceso de enseñanza, fundamentalmente en la evaluación (Mena, 2008, UTPL, 2011). Sin embargo, con la digitalización, se comenzaron a crear modelos semivirtuales y virtuales que mostraron un corrimiento lento de la demanda hacia los nuevos modelos. Inclusive en algunas normativas como en Argentina, la virtualización se constituye en un indicador de calidad. En otros países, como México y Colombia, se ha habilitado la existencia de multimodalidades, con mínimos diferenciados para las distintas tipologías de educación a distancia. El RVOE (Registro de Validez Oficial de Estudios) en México o el Registro Calificado en Colombia, que establecen las características que deben tener los programas para ser autorizados en las distintas modalidades, habilitan diversas tipologías o modelos de educación a distancia. Así, los programas y ofertas de educación a distancia y sus modelos específicos, son una relativa derivación de esos marcos normativos de autorización de los programas, dependiendo sus especificidades del grado de flexibilidad y de la cantidad de variables o requisitos establecidos.

### La tendencia a la virtualización y la conformación de multimodalidades en la oferta de educación a distancia

En el contexto de la diferenciación de las demandas de acceso, de la expansión de la innovación tecnológica y pedagógica y de la política de flexibilización mercantil o de cobertura, la multimodalidad se está conformando como la práctica creciente en las instituciones de educación superior, y sin duda en las instituciones que se especializan en la oferta de educación a distancia. Al tiempo las normativas de la región, así como a escala mundial, se han ido flexibilizando para ajustarse a estas realidades y demandas. Ellas buscan permitir ofertar bajo todas las modalidades

en función de las oportunidades de las TIC y de las diferentes características de los estudiantes y de sus tipos de demanda. Acompañando estas dinámicas de ajuste de la oferta a las nuevas demandas, los marcos normativos comienzan a habilitar diversidades de modalidades –multimodalidades- mediante la flexibilización de los criterios de habilitación, y la creación de diversos niveles de licenciamiento o registros calificados atendiendo a las particularidades de las diferenciaciones existentes. Ello al tiempo introdujo nuevas tipologías de modelos educativos a distancia, con compleja convivencia de políticas, tipologías, modelos y hasta culturas y formas de competencia institucionales. Es parte del propio proceso de innovación de las universidades (Clark, 2000).

Incluso el funcionamiento bajo dinámicas “multimodales” muestra un lento y persistente corrimiento de la demanda estudiantil hacia modalidades virtuales, asociado a los aumentos de conectividad, caída de los costos de acceso y menores costos de traslado, y aumento de la diversidad de ofertas de programas. Sin embargo, también se aprecia que se mantienen nichos de demandas sociales que se articulan más eficientemente a unas modalidades de educación a distancia que a otras. En algunos casos, la multimodalidad se constituye en una expresión de la flexibilidad de la educación presencial, donde los estudiantes realizan asignaturas a distancia o virtuales dentro de la malla presencial. Esta dinámica no se constata en las estadísticas y es creciente en muchas estructuras.

Tal es el caso de Ecuador, donde el Reglamento de Régimen Académico (RRA), en su artículo 46 dispone que “Los estudiantes podrán tomar hasta un 15%, en grado, y hasta un 20%, en posgrado, de las asignaturas, cursos o sus equivalentes de la correspondiente carrera o programa en otras modalidades de aprendizaje, en tanto exista la oferta en la misma u otra institución de educación superior, siguiendo los procedimientos establecidos por cada IES, y siempre que la carrera o programa estén acreditados por el CEAACES en la misma o superior categoría”. (CES, 2013). Promoviendo la multimodalidad, en el RRA adicionalmente se dispone que las IES puedan planificar el proceso de aprendizaje de una carrera o programa académico con este mismo o inferior porcentaje en otras modalidades de aprendizaje.

En algunos casos inclusive se habilita a la realización cursos MOCCs sujetos a la realización de evaluaciones por las instituciones, sobre esos aprendizajes y competencias. El enfoque por competencias, en tanto valoriza el uso de pedagogías diferenciadas para construir las distintas competencias, se constituye en uno de los elementos que impulsa la introducción de multimodales al interior de las instituciones y facilitando diversidad de trayectorias de los estudiantes, al permitir no sólo multimodalidades diferenciadas sino con articulación en los recorridos académicos.

## Los problemas de regulación y articulación de las multimodalidades en educación a distancia

La diversidad de modelos y de tipologías en la educación a distancia, el funcionamiento bajo multimodalidades, y más intensamente cuando se habilitan recorridos articulados donde los estudiantes pueden pasar de una modalidad a otra fácilmente, crea la necesidad de una regulación y un funcionamiento sistémico y articulado. Ello favorece la existencia de unidades centrales de gestión y regulación a nivel de las instituciones de educación superior con un aumento de la jerarquía al interior de la institución de las unidades de educación a distancia.

Las multimodalidades crean demandas diferenciadas de regulación de la educación superior y de los criterios de habilitación de las ofertas a distancia y virtuales. Ello facilita el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad que incorporen la medición de los resultados de los aprendizajes.

Este es el modelo que ha incorporado Ecuador en el proceso de evaluación de las autorizaciones de los programa a distancia en un contexto de multimodalidades con flexibilidad de sus recorridos. En tal sentido la Ley Orgánica de Educación Superior aprobada en el 2010, dispone en su artículo 103 la creación de un examen nacional de evaluación de carreras y programas académicos al disponer que “Para efectos de evaluación se deberá establecer un examen para los estudiantes de último año de los programas o carreras. El examen será complementario a otros mecanismos de evaluación y medición de la calidad disponer”. Además de ello, la evaluación de los aprendizajes cumple el rol de validar

el propio licenciamiento del programa, en tanto la norma establece que “en el caso de que un porcentaje mayor del 60% de los estudiantes de un programa o carrera no logre aprobar el examen durante dos años consecutivos, el mencionado programa o carrera será automáticamente suprimidos por el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad...”. La norma dispone además que “en el caso de que se suprima una carrera o programa, la institución de educación superior no podrá abrir en el transcurso de 10 años nuevas promociones de estas carreras o programas”. La flexibilidad de los procesos de enseñanza con multimodalidades tiende a correlacionarse con mecanismos de aseguramiento de la calidad no sólo en base a insumos y procesos sino de los resultados de los aprendizajes para evaluar y validar a los propios programas educativos.

Actualmente en la región se constata la existencia de marcos normativos que permiten la educación virtual en diversos países de la región. Es este un proceso

de transformación normativa muy rápida por el cual se está pasando de regulaciones que habilitaron formatos semi presenciales, correspondiente a una primera etapa en el desarrollo de la educación a distancia, a una segunda fase en la regulación por el cual se habilitan ofertas 100% virtuales. Estas en todos los casos acompañan la posibilidad de las ofertas semipresenciales, mostrando un avance en los procesos de diferenciación institucional y pedagógica, y concomitantemente facilitar el acceso a diversidad de sectores. La lógica de las ofertas multimodales, destaca una habilitación diferencial, en el sentido que algunas áreas de conocimiento no se pueden ofertar en educación virtual o en educación a distancia, y que están reservadas a educación presencial. Esta situación se constata fundamentalmente en las áreas de salud o ingeniería, pero también hay escenarios confusos, como en Brasil que la Orden de Abogados de Brasil, no habilita a presentarse a los exámenes de certificación y habilitación profesional a egresados de programas a distancia.

Cuadro 3. Características de las normas de licenciamiento de la educación a distancia en América Latina

Habilitación de ofertas solo semi-virtuales	Habilitación de ofertas multimodales (100% virtuales y semi-virtuales)
Brasil Argentina (grado) Bolivia (privadas) Rep. Dominicana (privadas) Uruguay (privadas) Perú Panamá	México Guatemala El Salvador Costa Rica Paraguay Ecuador Argentina (posgrado) Puerto Rico Rep. Dominicana (pública)

## Notas

- 1 UBA XXI es el Programa de Educación a Distancia de la UBA, creado en 1986, en el cual se dictan materias del Ciclo Básico Común (CBC), como oferta multimedial diseñada por docentes y especialistas en la modalidad a distancia, y que estimula la autonomía de los estudiantes, ofreciendo una organización flexible, sin tener la obligación de asistir a clases. Las materias tienen una duración cuatrimestral y, desde 2012, se ofrece también la posibilidad de cursado intensivo durante los meses de febrero y marzo.
- 2 Ver al respecto el largo listado de las agencias acreditadoras no reconocidas en Estados Unidos.  
<http://www.geteducated.com/college-degree-mills/204-fake-agencies-for-college-accreditation>

## Bibliografía

- Bates, Tony (2001). *Como gestionar el cambio tecnológico*, GEDISA, Madrid.
- García Aretio, Lorenzo (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona, Ariel.
- (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*. UNED, Madrid.
- Lupion Torres, Patricia y Rama, Claudio (2009). "Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe" en *La educación superior a distancia en América Latina*, UNISUL, Florianópolis.
- Marcos normativos de educación a distancia en varios países.
- Porter, Michael. (1983). *Estrategia competitiva*, Pirámide, Madrid
- Rama, Claudio (2008). "Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina", en *Diálogo Educativo*, vol. 8, núm. 24, Mayo – Agosto, PUCPR, Santa Catarina, págs. 341-355.
- (2012). *El nacimiento de la educación digital*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México
- (2015). "La virtualización universitaria en América Latina", en RUSC, vol. 11, núm 3, julio de 2014, Universitat Oberta de Catalunya y University of New England, Barcelona.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2011). "La educación superior transfronteriza: perspectivas y tendencias", en *Revista de Innovación Educativa, Educación terciaria transfronteriza*, vol. 11, núm. 56, julio- septiembre, Instituto Politécnico Nacional, México.