
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 26 (Otoño 2015)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (*UNED*) & Javier M. Valle López (*UAM*)

COORDINADORES DEL MONOGRÁFICO

Lorenzo García Aretio (*UNED*) & Marta Ruiz Corbella (*UNED*)

SECRETARIOS DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

David Celorrio de Ochoa (*UCM*)

SECRETARIA DE CONTENIDOS

Bianca Thoilliez (*UAM*)

CONSEJO EDITORIAL

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Robert Cowen, Institute of Education, *University of London*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*
Mark Mason, *Hong Kong University*
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

COMITÉ EVALUADOR 2015

Todos los artículos que aparecen en esta revista son evaluados por el sistema de «doble juez ciego». Las evaluaciones han sido realizadas por miembros de la SEEC y por un comité evaluador externo a la SEEC. El listado de evaluadores que ha participado en el proceso de revisión editorial de los números 25 y 26 de la revista, correspondientes al año 2015, es el siguiente: Felicitas M. Acosta (*Universidad Nacional de General Sarmiento*), José J. Brunner Ried (*Universidad Diego Portales*), Ángela Caballero Cortés (*UMA*), Natalia Coppola (*Universidad Nacional de Tres de Febrero*), Alfonso Diestro Fernández (*UNED*), Inmaculada Egido Gálvez (*UCM*), Belén Espejo Villar (*USAL*), Carmen M^a Fernández García (*UNIOVI*), Manuel S. Fernández Prieto (*UAM*), M^a José García Ruiz (*UNED*), Elisa Gavari Starkie (*UNED*), Melchor Gómez García (*UAM*), M^a Inmaculada González Pérez (*ULL*), Juan C. Hernández Beltrán (*USAL*), Miriam Lorente Rodríguez (*UV*), Vicente Llorent Bedmar (*US*), Vicente J. Llorent García (*UCO*), Silvana Longueira Matos (*USC*), Julián Luengo Navas (*UGR*), Jesús Manso Ayuso (*UAM*), M^a Jesús Martínez Usarralde (*UV*), Héctor A. Monarca (*UAM*), Maripé Menéndez Escandón (*IBO*), Sara de Miguel Badesa (*UAM*), Luis M^a Naya Garmendia (*UPV*), M^a Rosa Oriá Segura (*US*), Gabriela Ossenbach Sauter (*UNED*), Wilson D. Palacios (*UAM*), Josep M. Paludarias i Martí (*UdG*), Joaquín Paredes Labra (*UAM*), F. Javier Pericacho Gómez (*UNE*), Esther Prieto Jiménez (*UPO*), Enric Prats Gil (*UB*), Soledad Rappoport Redondo (*UAM*), Guillermo R. Ruiz (*Universidad de Buenos Aires*), M^a Teresa Terrón Caro (*UPO*), Mónica Torres Sánchez (*UGR*), Denise Vaillant (*Universidad de ORT*), F. Javier Vergara Ciordia (*UNAV*).

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2015

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 26 (Otoño 2015)

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

Suscripciones: Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada

(Despacho 205)

UNED-Humanidades. C/ Senda del Rey, s/n - 28040 Madrid

Distribución: Servicio de distribución de Impresos de la UNED

C/ Alberche, 6 - 28045 Madrid

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC>

ISSN: 2174-5382

Depósito Legal: M. 38499-1995

El factor de impacto de la REEC en 2015 es el siguiente: CIRC, B; ANEP, A; ERIH PLUS, NAT; DICE, 28,95; CARHUS PLUS, D; RESH, 0,109; MIAR, 4,279; INRECS, Q2 0,103 (47/162); Google Académico, Índice H-7. Además, se encuentra indizada en las siguientes bases de datos: Latindex, Dialnet, Dice, Isoc, Iresie, Redined, A360º, Ulrichs, Hedbib, Fuente Académica Premier, ERA, REDIB. Lo está también en los siguientes catálogos: British Library, Library of Congress, Worldcat, CSIC, OEI, IoE London, Ibedocs, Kings College London, Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional España, CIDE.

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

A lo largo del el proceso editorial de los números 25 y 26 de la revista, correspondientes al año 2015, la secretaría ha recibido un total de 35 artículos. De estos, han sido publicados un total de 17. En total, han sido rechazados 18 artículos, lo que sitúa el índice de rechazo en un 51,4%.

SUMARIO

CONTENTS

MONOGRÁFICO: Educación a distancia, la perspectiva de la universidad en una sociedad red
MONOGRAPHIC SECTION: Distance education, the perspective of the university in a networked society

LORENZO GARCÍA ARETIO y MARTA RUIZ CORBELLA, <i>Educación a distancia, la perspectiva de la universidad en una sociedad en red. Una perspectiva desde las regiones de América Latina, El Caribe y América del Norte</i> (DISTANCE EDUCATION, THE PERSPECTIVE OF THE UNIVERSITY IN A NETWORKED SOCIETY. A PERSPECTIVE FROM LATIN AMERICA, THE CARIBBEAN AND NORTH AMERICA).....	11
JOSEP M. DUART y SANTIAGO MENGUAL-ANDRÉS, <i>Transformaciones en la universidad hoy: integración de modalidades formativas</i> (TRANSFORMATIONS IN THE UNIVERSITY TODAY: INTEGRATING FORMATIVE MODELS).....	15
CLAUDIO RAMA y MARCELO CEVALLOS VALLEJO, <i>La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales</i> (THE METAMORPHOSIS OF DISTANCE EDUCATION IN LATIN AMERICA. A NEW FASE WITH THE ENTRY OF INTERNATIONAL SUPPLIERS).....	41
PEDRO COOKSON STEELE y NANCY DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, <i>Un cuento de dos países: educación a distancia de México y Estados Unidos de América</i> (A TALE OF TWO COUNTRIES: HIGHER DISTANCE EDUCACIÓN IN MEXICO AND THE UNITED STATES OF AMERICA).....	61
LORENZO GARCÍA ARETIO, <i>¿... y antes de los MOOC?</i> (AND, WHAT HAPPENED BEFORE THE MOOC?).....	99

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

ANALYSIS AND RESEARCH

ENRIQUE GARCÍA JIMÉNEZ y ROCÍO LORENTE GARCÍA, <i>Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización</i> (AN OVERVIEW OF THE SOCIAL IMAGE OF VOCATIONAL EDUCATION: A PATH TOWARDS ITS APPRECIATION).....	119
RUBÉN GARCÍA PEDRAZA, <i>Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva</i> (CHALLENGES OF EQUALITY IN THE 21 ST CENTURY: PROBLEMS AND DEFIANCES IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL MODEL)	135
VICENTE GABARDA MÉNDEZ, <i>Uso de las TIC en el profesorado europeo, ¿una cuestión de equipamiento y formación?</i> (EUROPEAN TEACHERS' USE OF ICT, A QUESTION OF EQUIPMENT AND TRAINING?).....	153
HÉCTOR A. MONARCA y JESÚS MANSO AYUSO, <i>Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales</i> (TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE DISCOURSE OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS).....	171

MONOGRÁFICO

Monographic Section

***Educación a distancia, la perspectiva de la universidad en
una sociedad red***

***Distance education, the perspective of the university in a
networked society***

O



**EDUCACIÓN A DISTANCIA, LA
PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD EN
UNA SOCIEDAD EN RED. UNA
PERSPECTIVA DESDE LAS REGIONES DE
AMÉRICA LATINA, EL CARIBE Y
AMÉRICA DEL NORTE**

*Distance education, the perspective of the university in
a networked society. A perspective from Latin America,
The Caribbean and North America*

Lorenzo García Aretio* y Marta Ruiz Corbella*

Hablar de la profunda transformación que está sufriendo la universidad, no es una novedad. En estos momentos en los que la sociedad está inmersa en profundos cambios no sólo empujada por condicionantes económicos, sino, de forma especial, por los tecnológicos que están incidiendo en todas nuestras formas de interactuar, de conocer y aprender. Espacio y tiempo son coordenadas que ya no determinan las relaciones humanas, lo que conlleva un cambio radical de todo escenario en el que el ser humano se relaciona con los otros y lo otro. Y uno de estos, el que en este monográfico nos centramos, es el de la educación y, en especial, el de la educación superior.

* Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).

La educación, en general, ha estado permanentemente ligada a todos estos avances, cambios... desde la transmisión oral a la escrita y a lo que progresivamente fue el desarrollo de las tecnologías. No digamos lo que ha supuesto esa relación entre los avances tecnológicos por una parte y la Educación a Distancia (EaD) por otra. La sociedad de la información, de la comunicación y del conocimiento son buenos referentes de estos avances y, de lo que es más importante, de un cambio radical de la sociedad, de la cultura y de los comportamientos humanos que, naturalmente ha impactado en las formas de enseñar y de aprender. Estos últimos años, a caballo entre los siglos XX y XXI, poco tienen que ver con las sociedades industrial y postindustrial del último siglo y medio. Llevamos cuatro décadas inmersos en la denominada Sociedad de la Información, aunque es desde inicios de los 90, cuando esta expresión aparece con fuerza, impulsada por el desarrollo de Internet y otras tecnologías.

Así, desde la perspectiva de la información como apelativo que define a una sociedad, se ha ido evolucionando hacia otro que se configura como instrumento ideal para el cambio y mejora de las sociedades a través de su crecimiento cultural y económico: el conocimiento. De esta manera surge la denominada Sociedad del Conocimiento, apoyada en un conocimiento en constante evolución y un aprendizaje entendido como tarea compartida que nos obliga a nuevas formas de educación, metodologías diferentes, recursos y dispositivos múltiples que permitan dar respuestas a los continuos retos que la sociedad presenta, que nos lleva ineludiblemente a saber afrontar al aprendizaje a lo largo de la vida.

La EaD viene dando respuesta a estos cambios desde los inicios de la denominada sociedad de la información, allá por los años 70 del pasado siglo hasta estos momentos en que la sociedad digital penetra todos nuestros espacios (laboral, familiar, social, de ocio y, no olvidemos, educativo). Educación que ha ido desarrollándose al hilo de la tecnología, ofreciendo opciones, metodologías, recursos mediados siempre por los avances tecnológicos, haciendo posible nuevas posibilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, a la vez que llegar a sectores de la población que, por diversas situaciones, no podían optar a ella.

Si, en un primer momento, la EaD estaba dirigida a la atención de sectores poblacionales determinados, ahora la propia evolución tecnológica está borrando los límites de las instituciones de educación superior abriendo perspectivas hasta ahora inimaginables para la formación en este nivel. La educación virtual, con todos sus dispositivos y aplicaciones, está forzando a las universidades a facilitar nuevas formas de aprender (e-learning, blended learning, aprendizaje colaborativo, aprendizaje móvil, aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible, líquido, aprendizaje rizomático, aprendizaje mediado, etc.), de modo síncrono y asíncrono, estructurados y flexibles, abiertos y masivos... que están cambiando las estructuras de las universidades y su modo de enseñar.

Con esta perspectiva, la propuesta de esta monográfico se dirige a reflexionar sobre la EaD, desde la perspectiva de la universidad en una sociedad en red, analizando, en concreto, la realidad de las regiones de América Latina y el Caribe y América del Norte. Faltan, sin duda, otras en las que también se está viviendo este desarrollo que está incidiendo de una forma espectacular en el desarrollo de los países que los conforman. Pero iniciar este estudio desde estos países puede ayudarnos a comprender, en primer lugar, esta realidad y, en segundo lugar, poder acometer el estudio de esas otras regiones.

En esta ocasión, esta propuesta está integrada por 4 artículos, en los que se desgrana, en primer lugar, la realidad que impulsó esta evolución. Trabajo firmado por Josep Maria Duart (UOC) y Santiago Mengual-Andres (Universitat de Valencia), en el que exponen el determinante papel que juega la introducción de la tecnología analizando los retos y problemas que ello conlleva, a la vez que valora los modelos resultantes. La idea que subyace en este recorrido es que, si años atrás pensábamos que cambiar la universidad era una tarea imposible, además de que esta institución no debía dejarse arrastrar por las propuestas tecnológicas en sus aulas, la realidad hoy nos muestra que sólo aquellas universidades que cambian y se adaptan perduran. Además de que la división entre universidades presenciales y virtuales, o a distancia, es algo que hoy en día es ya difícilmente defendible.

En segundo lugar, pasamos ya al trabajo que revisa la evolución vivida en la región latinoamericana, firmado por Claudio Rama (Universidad de la Empresa, Uruguay y Programa Prometeo, Consejo de Educación Superior, Ecuador). En este no se pretende relacionar hechos, sino las relaciones de los propios sistemas locales de educación superior y de su subsistema de EaD y de los momentos y fases comunes a escala regional que responden y expresan las demandas y los problemas - y las luchas sociales- a escala nacional por poder, acceso y calidad. El objeto de este análisis se dirige a descubrir las estructuras, formas y políticas de los escenarios locales a partir de insertarlas en un contexto comparativo regional superando el “nacionalismo metodológico” de comparación entre países, para ordenar la información y los datos en función de las reformas y puntos de quiebre compartidos y, a la vez, comparados en el entorno regional.

En tercer lugar, para comprender plenamente esta región resulta ineludible aportar también la visión desde América del Norte. En este trabajo, firmado por Pedro Cookson (Adelante Online, Estados Unidos) y Nancy Domínguez (Universidad Veracruzana, México), presenta un resumen del panorama de la educación superior a distancia en dos países vecinos del norte del continente americano: México y los Estados Unidos de América. Abordan una descripción de las diferentes formas de distancia ofrecidas por las universidades mexicanas, así como su evolución histórica, y los retos a los que se enfrenta. Además de comentar algunos indicadores de la madurez del campo profesional de la educación a distancia, discutimos las respuestas de instituciones y asociaciones profesionales al enfrentarse a

nuevas reglas emitidas por el Departamento de Educación del gobierno federal concernientes a la entrega de programas y cursos de educación a distancia a través de las fronteras estatales.

Por último, Lorenzo García Aretio (UNED, España) analiza la evolución de las tecnologías y, en especial, de los MOOC como uno de los recursos tecnológicos más claros para comprender los cambios que estamos viviendo –y los que ya están llegando- en la educación superior. Nuevos modelos pedagógicos que están transformando el modo de enseñar y aprender en este nivel educativo, en especial en lo que respecta a la formación continua, la actualización profesional y el reciclaje, claves de la educación a lo largo de la vida. En la conceptualización que García Aretio hacía sobre EaD en otros escritos (2001, 2007, 2014, etc.) caben las más diversas formulaciones, proyecciones y propuestas educativas no presenciales. Por eso, entendemos, coincidiendo con otros estudiosos en que el e-learning es una evolución lógica de la propia EaD. Antes podía hablarse de una EaD soportada en sistemas analógicos y la de ahora se sostiene en sistemas digitales. Los dispositivos de apoyo han venido evolucionando y han propiciado que las “distancias” se acorten, pero ambas son EaD, siempre que se apoye en el necesario diálogo didáctico mediado.

En suma, desde sus comienzos la EaD ha venido ofreciendo un producto drásticamente diferente al de la presencial, con ventaja económica y con resultados ya bien contrastados. Y esas formas de enseñar y aprender se van extendiendo a lo largo y ancho del planeta. ¿Disrupción? En realidad, pensamos que la disrupción, como en otros sectores de la vida, la vienen produciendo las tecnologías, en este caso las aplicadas a la educación. Y en esta integración tecnológica en procesos educativos, nadie puede poner en duda que la EaD ha ido por delante y ha roto, en muchos casos de forma brusca –disruptiva-, espacios, tiempos, métodos, recursos, roles, etc., de sistemas educativos clásicos, que para este siglo XXI resultan ya estáticos, entumecidos, demasiado rígidos para las necesidades y posibilidades que la sociedad actual está planteando. Generar esos nuevos espacios, escenarios diseñados para el aprendizaje ha sido y continua siendo la apuesta de la EaD.

1

**TRANSFORMACIONES EN LA
UNIVERSIDAD HOY: INTEGRACION DE
MODALIDADES FORMATIVAS**

*Transformations in the University Today: Integrating
formative models***Josep M. Duart* y Santiago Mengual-Andrés******RESUMEN**

La introducción y uso intensivo de las TIC, y de Internet en particular han transformado la universidad de forma importante a lo largo de las tres últimas décadas. Las tecnologías han transformado la vida y los hábitos de las personas, y también de las organizaciones. Este artículo repasa las transformaciones más relevantes acontecidas en la universidad y que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, profesorado y administración. Se analizan las transformaciones en el ámbito pedagógico, en el del uso de las tecnologías y en el de la administración y gestión universitaria para poner énfasis en la importancia de encontrar el equilibrio necesario entre acceso, calidad y costes de la educación universitaria.

PALABRAS CLAVE: Universidad, Universidad híbrida, Sistemas de Formación Superior, E-learning.

* Universitat Oberta de Catalunya (España).

** Universitat de València (España).

ABSTRACT

The introduction and intensive use of ICTs, and the internet in particular, have led to important changes at universities over the last three decades. Technologies have transformed people's skills and lives and they have transformed organizations too. This article reviews the most important changes at universities that have affected all the members of the education community: students, faculty and administration. It analyses the transformations in pedagogy, in the use of technology and in university management and administration in order to highlight the importance of finding the necessary balance between accessibility, quality and cost of university education. The transformations resulting from the impact of the Information Society have brought about a change in the focus for the university dynamic, which has moved from what should be taught or transmitted to stressing the skill of how to learn. This has led to the rise of new university models involving hybridization that blends on-campus and online. These models are transforming universities as we know them.

KEY WORDS: University, Hibrid University, Higher Education Institutions, E-learning.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad es una institución con siglos de historia. Habitualmente ponemos la universidad como ejemplo de institución que ha perdurado en el tiempo fiel a su función social pero resistente a la vez a los cambios a los que la misma sociedad le somete. Lo mismo podríamos decir de la institución educativa básica: la Escuela. Hoy también podemos afirmar que lo que hemos convenido en llamar Sociedad de la Información y del Conocimiento, es decir nuestra sociedad actual, ha penetrado con fuerza en las instituciones educativas, y en especial en la universidad, y ha provocado transformaciones y cambios a lo largo de las tres últimas décadas que no se habían producido en siglos. La evolución de la universidad ha sido –esta siendo– rápida, no planificada, disruptiva a veces, como ha sucedido en otros ámbitos de la sociedad actual. Han surgido nuevas formas de aprender y de enseñar, nuevos modelos de universidad, nuevas formas de organización y nuevos modelos de sostenibilidad. Y sin duda, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en general, y Internet en particular tiene un papel determinante en estos procesos de transformación; las universidades son, en definitiva, importantes beneficiarias de las aportaciones de las TIC (PARKER y BURNIE, 2009).

En el presente artículo vamos a desglosar de forma sintética, pero con las referencias necesarias para la ampliación de información por parte de los lectores, cada uno de los diferentes ámbitos en los que la universidad ha ido adaptándose y transformándose en las últimas décadas. De entrada analizaremos tres ámbitos sustanciales en los que se han producido cambios relevantes: la pedagogía, el uso de la tecnología y la propia administración y gestión de la universidad. Lo haremos teniendo en cuenta el determinante papel que juega la introducción de la tecnología analizando los retos y problemas que ello conlleva a la vez que valorando los modelos resultantes. Si años atrás pensábamos que cambiar la universidad era una tarea imposible la realidad hoy nos muestra que sólo aquellas universidades que cambian y se adaptan perduran. En definitiva, actuamos según las leyes de la naturaleza que durante años se han enseñado y se enseñan en las aulas universitarias.

2. LA UNIVERSIDAD ANTE EL CAMBIO

La Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) destacaba en su preámbulo –antes de terminar el siglo XX–, que la universidad debía emprender la transformación y la renovación más radical que jamás había tenido por delante. Ya el paso de los años le ha dado la razón. La Declaración Mundial del 1998 destacó la necesidad de fundar una universidad sobre la base del conocimiento, percibiendo que el cambio vendrá dado por la integración en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. De ahí que una de las preocupaciones esté relacionada con el impacto del fenómeno de la globalización y, por tanto, por la necesidad de preservar y garantizar la igualdad de acceso al conocimiento. Se observa que el cambio que conlleva la introducción y uso de las TIC favorecerá la creación de modelos educativos innovadores que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad. Tan sólo unos años más tarde, en el 2009, la UNESCO organiza la II Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009). Los once años que separan las dos conferencias han sido de intenso cambio; como se preveía en la primera conferencia, ahora el foco se sitúa fundamentalmente en el acceso, la equidad y la igualdad. Se han comprobado ya algunas de las consecuencias de la globalización y de su impacto en la educación. De ahí también el énfasis en remarcar la responsabilidad social de la Educación Superior y recordar a los gobiernos en el primer punto de la declaración es claro: la educación superior es un bien público. Diferentes autores han analizado y valorado las declaraciones de la UNESCO y su impacto especialmente en la zona de América Latina y el Caribe (CASAS ARMENGOL, 2005; RODRIGUES DIAS, 2007). El reto al que se enfrenta hoy la universidad continúa siendo, a nuestro entender, la capacidad de dar respuesta a una sociedad en constante y acelerado cambio.

El profesor Tony W Bates destacaba en el año 1997 como el impacto e introducción de las TIC estaba forzando el cambio tanto en las universidades presenciales como también

en las grandes universidades a distancia tradicionales. El cambio se produce por imperativo tecnológico, como el mismo autor lo denomina (BATES, 1997), y afecta por igual a los procesos educativos, la organización y al apoyo al estudiante y profesor. La interactividad que ofrecen las TIC se mostraba como un potente motor de cambio. Años más tarde, en el 2005, la OCDE publicó un interesante informe en el que analizaba la evolución de universidades de todo el mundo como resultado del impacto de las TIC (OECD, 2005). Es interesante observar en este informe como hace más de una década la tendencia al cambio estaba clara, moviéndose hacia la creación de lo que hoy denominamos como modelos mixtos, blended o híbridos, tanto en universidades tradicionales como en universidades a distancia clásicas. Pero la realidad es que en la mayoría de los casos, y probablemente como resultado del importante empuje del imperativo tecnológico que no sólo afectaba al ámbito educativo sino que afectaba y afecta a toda la sociedad, los cambios se introducían y aplicaban sin una estrategia clara y definida. Son muchos los países y los contextos en los que se ha analizado la dinámica de introducción y uso de las TIC en educación superior, y en la práctica totalidad de ellos la constatación es siempre la misma: se introducen sin una estrategia definida. En el caso de España pudimos observar el mismo año 2005 como la dinámica era la de la introducción de las TIC siguiendo el dictado de la dinámica de cambio y evolución que las mismas tecnologías comportaban (DUART y LUPIÁÑEZ, 2005). Esto comportaba también elevadas inversiones económicas que en poco tiempo quedaban obsoletas, pero lo más relevante desde el punto de vista educativo es que a pesar del esfuerzo inversor y de procurar el acceso fácil a la tecnología de todos los miembros de la comunidad educativa universitaria esto no tenía una traducción clara en el cambio de las prácticas docentes, es decir, al uso educativo de la tecnología en las aulas universitarias. Si bien profesores y estudiantes eran y son uno de los colectivos sociales con más elevado potencial de acceso y de uso de las TIC, la realidad era que esto no se trasladaba a la práctica educativa (DUART, GIL, PUJOL y CASTAÑO-MUÑOZ, 2008). La denominada brecha digital ya no era tanto la que resultaba del acceso o no a la información, sino la que se deriva de la capacidad del uso del potencial de la información para fines educativos personales (CASTAÑO-MUÑOZ, 2010).

La universidad es la institución central de la sociedad de la información y de conocimiento (CASTELLS, 2002), de la sociedad red (CASTELLS, 2006) y por ello debe mostrarse abierta y adaptable al cambio. Y con su larga historia y tradición como bagaje está haciendo pasos sustantivos hacia cambios estructurales y educativos que, sin duda, están definiendo una institución diferente a la que conocíamos hace pocas décadas, y en gran parte debido a su capacidad de incorporar las TIC y adaptarse a las dinámicas que estas generan en el ámbito educativo, el de las relaciones sociales, y en el de la propia organización universitaria.

3. TRANSFORMACIONES COMO RESULTADO DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD

La universidad se ha transformado ampliamente como resultado de la integración de las TIC. Han aparecido nuevas dinámicas educativas, nuevos perfiles profesionales, nuevas posibilidades de interacción, nuevas oportunidades para la investigación y para la comunicación científica. Podemos agrupar en tres ámbitos las transformaciones más importantes acontecidas en las últimas décadas: en el ámbito educativo, es decir en todo lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje; en el ámbito tecnológico en tanto que se ha introducido realmente la tecnología en el aula y en especial internet y su potencial; y también en el ámbito organizativo o de gestión universitaria. Seguidamente vamos a abordar cada uno de estos ámbitos, pero antes queremos hacer constar que no existe un único modelo resultante de estas transformaciones, ni claro está un modelo más o menos efectivo que otro. A nuestro entender la importancia de estas transformaciones reside en la flexibilidad que han dado la TIC en general y internet en particular a la universidad y que le ha permitido adaptarse y encontrar un modelo útil para la consecución de sus objetivos, que no pueden ser otros que la formación, la investigación y la difusión y transferencia del conocimiento (ROGERS, 2001). Estos objetivos se deben adoptar a un contexto concreto, a una realidad determinada, y ahí observaremos como algunas universidades han sabido adaptarse a su realidad local o más cercana, dando un servicio útil a su ámbito de influencia, mientras que otras debido a sus características han optado por modelos que las sitúan en una escala global. En cierta forma hay un espacio para cada uno, y las mismas TIC así lo propician, pero lo importante, insistimos, es no perder de vista la función social de la universidad y entender la educación como un bien común y la investigación como un servicio a la sociedad.

Si miramos como se han ido adoptando las TIC por parte de diferentes universidades observaremos como en muchos casos se ha realizado de forma diversa según cual sea la visión y el contexto de la institución. Lo que probablemente no podamos decir a día de hoy es que las TIC e internet no están presentes en la universidad. Lo están y cada vez con mayor presencia e impacto, pero esta presencia es estéril sino es coherente con una estrategia institucional que abarque tanto lo educativo como lo organizativo, así como la misma tecnología y su uso.

3.1. Cambios en el ámbito educativo

La interactividad e interconectividad que facilita el uso intensivo de internet en educación ha sido uno de los principales motores de cambio en las prácticas educativas en todos los niveles educativos. En educación superior la interactividad y la interconectividad han hecho posible la superación de la antigua idea de que la tecnología en educación tenía como finalidad la suplantación del profesor. Se han denominado “tutores inteligentes”, por

ejemplo, a programas educativos capaces de dar respuestas tipificadas a los estudiantes (RANDOLPH, 1988) y se ha concluido que estos podían suplantar la figura del docente. A nuestro entender lo que ha comportado el uso intensivo de las TIC en educación ha sido precisamente una revalorización del papel del profesor como agente experto y favorecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje. No se trata aquí de hacer un repaso exhaustivo a estos cambios pero sí que vamos a observarlos precisamente desde la perspectiva del papel del profesor para comprender hasta que punto éste es necesario en los procesos educativos mediados por tecnología. Observemos, por ejemplo, el papel del profesor en la evolución de lo que se ha convenido en llamar las tres generaciones pedagógicas en la educación en línea o educación a distancia: la pedagogía cognitivista-conductista, la pedagogía social-constructivista y la pedagogía conectivista (ANDERSON y DRON, 2010, 2011)

En la pedagogía cognitivista-conductista el papel del profesor es determinante en el diseño del proceso de aprendizaje, es decir, en la determinación de las actividades, la selección de los contenidos, la metodología a seguir y las estrategias de evaluación. En esta aproximación pedagógica las actividades de aprendizaje juegan un papel determinante. Deben estar bien diseñadas y deben acompañarse de contenidos específicos para su adecuado desarrollo y seguimiento por parte de los estudiantes. El papel del profesor es, por tanto, el de buen diseñador instruccional, competente en seleccionar los materiales de aprendizaje adecuados y capaz de determinar el ritmo de aprendizaje continuado que será evaluado de forma también continua (GUARDIA y SANGRÀ, 2005). Las TIC han sido útiles para esta aproximación pedagógica ya que han aportado interactividad, inicialmente de forma asíncrona a través del correo electrónico, y han evidenciado el papel del profesor como diseñador y acompañante en el proceso de aprendizaje. Se ha escrito mucho sobre si esta aproximación pedagógica con uso intensivo de tecnología conllevó un cambio de paradigma en la educación a distancia. Se habló de situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, probablemente por que, como hemos descrito, el papel del profesor es el de diseñador del proceso y acompañante en el mismo. La realidad es que esta ha sido una aproximación habitual en los programas de autoformación y que las TIC, como hemos comentado, dieron la posibilidad de incorporar de forma real la presencia del profesor en el proceso autónomo de aprendizaje.

La pedagogía social-constructivista se adopta en el ámbito de la educación mediada con tecnología a partir de la irrupción de lo que se conoció como la Web2.0, es decir, la posibilidad de ser partícipe en la red y no sólo mero observador o buscador de información (BEN-ARI, 2001; KOOHANG, RILEY, SMITH y SCHREURS, 2009). De ahí la aproximación social a la teoría constructivista del aprendizaje. El papel del profesor en esta aproximación es el de dinamizador. Evidentemente que debe continuar diseñando y siguiendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero por lo que se refiere al diseño instruccional debe tener en cuenta la incorporación de las nuevas dinámicas relacionales de la Web 2.0 y la mayor interactividad de los materiales de aprendizaje, que dejan de ser

planos para ser cada vez más hipertextuales y de construcción compartida. Para esta aproximación herramientas como las wiki son muy interesantes ya que permiten la construcción compartida de conocimiento, pero también los materiales interactivos y las dinámicas de comunicación múltiple síncrona con posibilidad de ser guardada y seguida posteriormente de forma asíncrona. Sin duda es, para la educación en línea, una aproximación educativa que permite de forma más evidente la interacción, el trabajo en equipo y la construcción compartida (GROS, 2002).

En el año 2005 aparece la propuesta de G. Siemens denominada “conectivismo” (SIEMENS, 2005). A diferencia de las dos anteriores no pensamos que pueda considerarse realmente una teoría de aprendizaje, pero sí, evidentemente, una aproximación pedagógica y una apuesta muy interesante para las dinámicas de aprendizaje con uso de tecnología. La aproximación pedagógica constructivista se fundamenta en la creación de redes capaces de compartir y generar conocimiento (KOP y HILL, 2008; TSCHOFEN y MACKNESS, 2012). La evolución de internet ayuda, sin duda, así como la portabilidad cada vez más real de los dispositivos a través de los cuales acceder a la red. Esta aproximación requiere de un perfil de profesor capaz de gestionar dinámicas sociales complejas, que a menudo van más allá del diseño instruccional inicial. También requiere de estudiantes familiarizados con la dinámica de la red social. La aproximación conectivista es también muy adecuada como complemento a la presencialidad, es decir, como extensión del aula física ya que ofrece la posibilidad de conectar con otros estudiantes y profesores que trabajen en las mismas materias y compartir procesos y resultados. Aparecen además nuevas dinámicas de evaluación, con un papel más relevante de los pares y no únicamente del profesor, por ejemplo. Posteriormente comentaremos el fenómeno de los *Massive Open Online Courses* (MOOC) que tienen su aproximación pedagógica en el conectivismo.

Sin duda las tres aproximaciones, que hemos analizado someramente y simplemente desde la óptica del profesor, han aportado muchas e interesantes novedades que hoy ya están bastante incorporadas en las dinámicas de muchas aulas universitarias, sean totalmente online o mixtas. Se hace difícil pensar hoy una aula universitaria que no incorpore de una forma u otra internet y por tanto no tenga una aproximación, aunque sea leve, social y probablemente conectivista.

3.2. Cambios en el ámbito tecnológico

No es nuestra intención analizar los cambios de la tecnología y su evolución, sino observar y valorar el impacto que estos cambios han tenido en las instituciones de educación superior. Y para ello esta vez vamos a utilizar la perspectiva del estudiante. Dos son los factores que han determinado los cambios en este ámbito: por una parte la accesibilidad y la portabilidad, y por otra la personalización de las plataformas o de los

sistemas de acceso al aprendizaje. Analicemos brevemente cada uno de los dos aspectos y pongamos algunos ejemplos.

Hemos pasado del aula de informática de los años 80 al ordenador en el aula de los 90 (GROS, 2000), al internet en el bolsillo de la actualidad. Y las universidades, a menudo sin una estrategia definida, decidieron inicialmente organizar aulas de informática para los alumnos, posteriormente también dotar las aulas de tecnología para uso de los profesores y seguidamente, con el auge de los ordenadores portátiles e internet llegó el acceso sin cables, el wifi, que confinó al olvido y a la obsolescencia a la mayoría de las aulas de informática adquiridas pocos años antes. Muchos son los factores e intereses de los constructores de hardware y desarrolladores software que hacen tan rápidos y determinantes estos cambios. Pero desde el punto de vista del estudiante representa un salto cualitativo importante el pasar del acceso a la información a través de las aulas de informática al acceso constante a través de los dispositivos móviles actuales. La realidad ha derivado, además, en que los diferentes dispositivos continúan siendo todos ellos válidos y adquieren diferentes funciones, a pesar de que desde todos ellos se puede acceder a la información y gestionar actividades. Por ejemplo continúan existiendo ordenadores de sobremesa en las aulas y en las casas de los estudiantes, a la vez que se dispone de ordenadores portátiles y de tablets y teléfonos móviles. Resulta obvio que, de momento, cada uno adquiere una función determinada según sea el propósito del estudiante. Por ejemplo para el desarrollo de una tarea académica, escribir un documento largo, habitualmente se opta por el ordenador de sobremesa o el portátil, pero para el acceso rápido a la información, para las anotaciones, o para la dinámica de redes sociales se opta por los dispositivos portátiles. Sin duda estos dispositivos están todavía en evolución, y el software cada vez es mas compatible y sincronizable con los diversos dispositivos de trabajo que se tengan. Las aplicaciones de almacenamiento en la nube son el ejemplo de ello.

La existencia de una amplia y difundida diversidad de dispositivos de conectividad con características y aplicaciones diversas pone en evidencia la importancia de ser competente como usuario en el uso del potencial comunicativo y de acceso a la información de estos dispositivos. De ahí que la brecha digital hoy se sitúe en las diferencias de potencial laboral y personal en la Sociedad de la Información y del Conocimiento existentes entre las personas competentes en el uso de la red social y de las aplicaciones avanzadas o especializadas y aquellas que no lo son (CASTAÑO, DUART y SANCHO, 2012; CASTAÑO, DUART y SANCHO-VINUESA, 2015). En la sociedad actual tienen más posibilidades aquellos que tienen competencias, por ejemplo, para la gestión autónoma de información, la búsqueda selectiva de información, el uso de la nube para el almacenamiento de información y su intercambio selectivo, etc. Todo ello son competencias valiosas para lo que se denomina e-trabajo o competencia para poder trabajar de forma autónoma compartiendo información y resultados con personas distribuidas en cualquier parte del país o del mundo (KIRK y BELOVICS, 2006). Esta es una competencia

que, sin duda, debe ser tenida en cuenta en la universidad y debe ser puesta en práctica entre los estudiantes durante el trabajo académico y de investigación a lo largo de la formación universitaria (GRAHAM, 2008).

Otra de las características destacadas de los cambios en la tecnología en las instituciones de educación superior la encontramos en la personalización de las aplicaciones académicas, fruto de la propia evolución de la tecnología. En pocos años hemos pasado del Campus Virtual a los entornos personalizados de aprendizaje. Los Campus Virtuales originales de los años 90 intentan reproducir los espacios físicos habituales de los Campus presenciales en un medio distinto, el de la virtualidad. De ahí que los primeros campus tuvieran aulas, secretaria, biblioteca, etc. y hasta en algunos casos un “bar” que no era sino un espacio de socialización a través de correo electrónico o “chat”. Era la traslación de lo físico a lo virtual sin tener en cuenta el cambio de medio y el potencial del mismo en cada uno de los casos (LESSIG, 1999). Para pasar del Campus Virtual a los entornos personalizados de aprendizaje hemos realizado un recorrido similar al que hemos vivido con los teléfonos móviles que en un inicio tenía una única funcionalidad y era igual para todos y que actualmente cada teléfono inteligente está adaptado a lo que el usuario necesita en función de las aplicaciones personalizadas que ha ido adquiriendo. El recorrido académico se ha definido también condicionado por la evolución pedagógica que hemos analizado previamente, es decir de entornos de un mismo diseño para todos, las antiguas aulas virtuales que favorecen dinámicas cognitivas y conductistas a los espacios personalizados que favorecen dinámicas sociales y conectivistas.

Una vez más el papel del profesor vuelve a ser determinante en el diseño de estos espacios personales de aprendizaje ya que predetermina cuáles son las aplicaciones necesarias para la adquisición de las competencias establecidas (BENSON y BRACK, 2009; MCSHANE, 2004). Pero como se encuentra delante de personas diversas, con necesidades específicas, y lo más determinante, con dispositivos múltiples que permiten disponer de aplicaciones más allá de las recomendadas por los profesores, necesariamente se construyen espacios diferenciados entre estudiantes, personalizados, que necesitan de más complejidad en su análisis y evaluación por parte del profesorado. Una vez más la competencia de formación autónoma y de capacidad de trabajar en la red se muestra fundamental para los estudiantes, así como también para los profesores.

3.3. Cambios en el ámbito organizativo

Valoraremos brevemente los cambios en el ámbito organizativo desde la perspectiva de los gestores, del personal de administración y servicios que cumple cada vez más una función fundamental en la universidad de hoy: hacer que esta sea posible y consiga sus objetivos sociales. Es decir y expuesto de forma simple, en la universidad tradicional las figuras determinantes eran el profesor y el estudiante y su encuentro en un espacio físico,

denominado aula, en el que se producía la transmisión de conocimiento y el debate intelectual. Hoy, debido a la introducción de la tecnología, se necesitan nuevos actores profesionales para que la dinámica de enseñanza y aprendizaje sea posible. Si en los 90 los técnicos informáticos no hubiesen diseñado y mantenido los Campus Virtuales no se habría sido posible establecer encuentro virtual alguno entre profesor, estudiante y materiales de aprendizaje. Y fue interesante observar como las universidades iban incorporando profesionales técnicos en su plantilla, de alta calificación, que no tenían una función docente. En la actualidad sin el apoyo de los técnicos especialistas en tecnología educativa que apoyan a los profesores en el diseño de aplicaciones para el aprendizaje no serían posibles los entornos personalizados de aprendizaje. Y esto es válido no únicamente para las universidades en línea, sino que ya actualmente para todas debido a que todas ofrecen servicios en línea, ya sea totales o complementarios a la presencialidad, a los estudiantes (CRUE, 2014).

Pero los cambios no han sido únicamente en las aplicaciones educativas. También los encontramos en la administración educativa y las bibliotecas, por ejemplo. La administración educativa (secretaría, servicios al estudiante, etc.) ha evolucionado del espacio físico al que acudir en un horario establecido para realizar gestiones a la posibilidad de realizar las mismas gestiones desde un dispositivo móvil a cualquier hora. Y para ello estos departamentos han debido incorporar profesionales altamente calificados capaces de diseñar y mantener estas aplicaciones tecnológicas. Otro de los cambios más significativos ha sido también el de las bibliotecas universitarias que en poco tiempo se han convertido en centros de recursos para el aprendizaje y la investigación. Han ido más allá de poner la información física en la red, que fue el primer paso. Han sido capaces de ofrecer servicios personalizados de búsqueda de información, de selección de recursos, de experimentación, etc. Y también han debido evolucionar en las competencias de sus profesionales e incorporar otros también altamente calificados en su ámbito. En incluso, tanto en el ámbito de la administración educativa como en el de los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación, se han forjado alianzas interuniversitarias con la finalidad de compartir recursos y reducir los costes de adquisición de tecnología y su mantenimiento. Es decir, estos profesionales han favorecido también las relaciones interuniversitarias más allá de las puras relaciones académicas de diseño compartido de programas.

El uso intensivo de tecnología en la administración educativa y en los servicios académicos ha permitido la incorporación de profesionales calificados en la universidad que no tienen una función docente. Y que a pesar de no tener función docente, la realidad es que sin su trabajo una parte del proceso docente en las universidades presenciales y su totalidad en las no presenciales no sería posible sin el trabajo de estos profesionales no académicos. Es interesante observar como han ido aumentando las ratios de relación entre profesores y personal de administración y servicios en las universidades. En el caso de las universidades en línea la ratio puede llegar a ser de un profesor a tiempo completo por cada

tres profesionales de administración y servicios (RODRÍGUEZ MARTÍN y PÁEZ ROVIRA, 2009).

En definitiva la universidad también ha realizado su transición organizativa en la sociedad de la información y del conocimiento y se ha ido transformando y adaptando a la evolución tecnológica.

4. ACCESO, CALIDAD Y COSTES: EL EQUILIBRIO NO SIEMPRE POSIBLE

El uso intensivo de las TIC y de internet y las transformaciones que ha comportado en la universidad hoy tienen como consecuencia la idea de que la expansión del sistema universitario en el mundo es posible. De hecho tiene su lógica si pensamos, como ya hemos expuesto, que la universidad es la institución por excelencia de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Pero la expansión del sistema universitario no es sencilla y presenta enormes dificultades. Ya mencionamos las advertencias, por ejemplo de la UNESCO, a respetar y defender la educación como un bien público por parte de los gobiernos. Muchos proveedores privados han aparecido a lo largo de las dos últimas décadas ofreciendo servicios de formación superior. Empresas y editoriales se han sumado a la dinámica lógica de pensar que si se tiene conocimiento (*know-how* en la empresa o contenidos en las editoriales) éste puede convertirse en formación de forma rápida y barata y llegar a muchas personas gracias a la tecnología. Esta dinámica ha llevado a reorganización del sistema universitario mundial apareciendo proveedores privados con afán de lucro que agrupan universidades en diferentes países, o universidades corporativas, editoriales que difunden contenidos en formato de autoaprendizaje con escaso apoyo por parte de tutores.

La realidad es más compleja de que lo que parece y una cosa sí es cierta: esta dinámica de transformación ha empujado a las universidades tradicionales a emprender caminos de reforma interesantes que abordaremos más adelante como los cursos masivos en línea o los recursos de aprendizaje en abierto. Pero si valoramos la percepción clásica de la idea de universidad y su valor en la sociedad nos damos cuenta de que debemos tener en cuenta tres factores: el acceso, la calidad y los costes. Estos tres factores se conocen en el mundo anglosajón como los vértices del *Iron Triangle* de la Educación Superior (BOK, 2009; CHUN, 2011; IMMERWAHR, JOHNSON y GASBARRA, 2008). La concepción tradicional de universidad, del siglo XVIII y XIX se concreta en una institución de acceso restringido de estudiantes, exclusiva por su coste y por las características sociales de los estudiantes (que residen en el campus) y de calidad por la plantilla selecta de profesores y las ratios reducidas. Esta idea tradicional de universidad entra en crisis en el siglo XX cuando los países en vías de desarrollo, que necesitan formar a su población para producir riqueza, crean universidades al estilo y semejanza de las tradicionales inglesas (campus residencial) y rápidamente se dan cuenta que sólo pueden formar élites y por tanto

difícilmente transformar el país en un corto espacio de tiempo. La percepción es que si se abre el acceso la calidad baja al no poder disponer de buenos profesores para todos. De ahí que se busque la perfección difícil de conseguir: una universidad escalable, con amplio acceso, académicamente creíble, de calidad; y accesible económicamente, de bajo coste.

La incorporación de las TIC e Internet a finales del siglo XX y en las primeras décadas del XXI han aportado elementos para poder romper el triángulo de acero que tiene en sus vértices el acceso, la calidad y los costes (DANIEL, KANWAR y UVALIĆ-TRUMBIC, 2009). En lo que se refiere al acceso la irrupción de las universidades online son una muestra de esta posibilidad, así como los sistemas mixtos o híbridos que permiten un uso más completo de los edificios de los campus presenciales. Pero abrir el acceso gracias a la tecnología no debe ir en detrimento de la calidad. De ahí que la tecnología también haya hecho posible dos cosas: por una parte poder acceder a contenidos de calidad de todo el mundo, y por otra poder contar con el apoyo y acompañamiento de profesores de todo el mundo garantizando una buena ratio de relación con los estudiantes. Para poder acceder a los mejores contenidos las instituciones de educación superior deben disponer de buenos centros de recursos para el aprendizaje capaces de seleccionar los contenidos adecuados a la vez que ofrecerlos en un formato accesible. De ahí la importancia de los cambios que anteriormente hemos expuesto. Y a su vez, para poder disponer de profesorado que garantice el acompañamiento del estudiante y su apoyo en el proceso de aprendizaje se necesitan espacios personales de aprendizaje flexibles, en los que se encuentran estudiantes, profesores y contenidos, a la vez que docentes con estrategias adecuadas de acompañamiento y de feed-back para estudiantes a menudo no presenciales. Esto conlleva a menudo la necesaria formación de los profesores en competencias docentes para entornos mediados por la tecnología. ¿Y los costes? ¿Es posible abrir el acceso y dar calidad académica con costes bajos? Se hace difícil pensar que sea posible a no ser que juguemos con la escalabilidad de la formación. Es decir a más estudiantes con buenos profesores podemos mantener un nivel de costes adecuados. La realidad es que habrá un nivel mínimo de costes que si se pretende calidad no será bajo pero que gracias al elevado acceso permite un mantenimiento sostenible (CASTILLO MERINO y SJÖBERG, 2008). En otras palabras, con pocos estudiantes es difícil la sostenibilidad económica de los programas, pero con muchos no necesariamente se incrementan los beneficios para la institución sino que se sitúan en el nivel adecuado para mantener la calidad. Es decir, más estudiantes requerirán más profesores para mantener una ratio de calidad y más mantenimiento de recursos.

A gran escala se abre otra posibilidad, la de las alianzas en red. Una red esta formada por nodos y cada nodo una especialidad. Trabajar en red permite modular costes, calidad y acceso. Las universidades empiezan a entender este sistema y han modificado sus estrategias de internacionalización. Inicialmente la concepción de internacionalización era abrir campus en otros países, es decir, replicar el original en países en desarrollo o con gran

potencial de crecimiento. Esto conlleva desplazar profesorado e impartir programas que no están contextualizados a la realidad del país al que se dirigen. Esta práctica también se ha llevado a cabo aprovechando el potencial de la tecnología e impartiendo clases a distancia, habitualmente en modo videoconferencia, a varios países a la vez. Este es un modelo obsoleto y los que lo impulsaron ya entendieron que los campus abiertos en otros países deben desarrollarse de forma autónoma, con profesorado y programas propios, si quieren realmente proporcionar mejora a los países en los que se encuentran (DE WIT, 2011). Pero la idea de red es la que prevalece actualmente. Es decir, construir alianzas complementarias de universidades de diferentes países para aportar conocimiento y compartir resultados e investigaciones. Algunos ejemplos interesantes los encontramos en universidades tecnológicas (JUSTUS y HALL, 2013; MSWELI, 2012; TAYLOR, 2004).

Encontrar el equilibrio institucional entre acceso, calidad y costes debe ser el objetivo de las instituciones de educación superior. Y a este equilibrio se llega siendo conscientes como institución de a quien nos dirigimos: el estudiante, y de sus características y necesidades de formación. Poner la visión en el estudiante, en facilitar su aprendizaje, ayuda a la institución a diseñar su estrategia de acceso, de calidad y de costes, así como sus alianzas para conseguirlo.

5. LA UNIVERSIDAD HÍBRIDA: LA ADOPCIÓN DEL CONTINUO FORMATIVO

La universidad, en su proceso de transformación, ha ido adoptando innovaciones e incorporando modalidades de formación diversas. Tradicionalmente encontrábamos dos modalidades de formación en la universidad que conformaban, habitualmente, dos tipos de universidad: la universidad presencial y la universidad a distancia. Las diferencias entre una u otra modalidad eran evidentes. La universidad presencial se fundamenta en un campus físico y en aulas síncronas, la universidad a distancia no dispone de aulas físicas ya que los estudiantes están en su lugar de residencia y siguen los cursos a través de los materiales de formación que la universidad les ofrece. La universidad presencial se dirige a estudiantes jóvenes que terminan el bachillerato y accederán al mercado laboral, la universidad a distancia se dirige fundamentalmente a público adulto que trabaja. La universidad presencial centra la formación en la actividad docente del profesor en el aula mientras que la universidad a distancia lo hace en el diseño de materiales de aprendizaje elaborados por profesores y guías docentes para su estudio. Y así podríamos ir destacando más diferencias evidentes.

La realidad hoy nos dibuja un escenario distinto ya que las diferencias entre ambos tipos de universidad se han ido diluyendo (MANLOW, 2010; MORTERA-GUTIÉRREZ, 2006). La universidad presencial, a partir del uso de la tecnología, ha ido incorporando algunos elementos de la formación no presencial como algo complementario a la formación presencial. E incluso ha optado por ofrecer cursos totalmente a distancia o en línea.

Mientras que la universidad no presencial ha seguido una transformación intensiva de un modelo inicial basado en materiales didácticos de autoaprendizaje, acompañamiento escaso del profesor (correo tradicional, teléfono, fax, radio, televisión) y exámenes finales presenciales para evaluar el conocimiento adquirido, a un modelo de uso intensivo de tecnología que permite interactividad con el profesor, los contenidos y los estudiantes; que permite el desarrollo de un acompañamiento continuado del profesor (correo electrónico, videoconferencia, etc.) y un *feed-back* que permite al estudiante conocer su progresión en el proceso de aprendizaje; y un sistema de evaluación continua con medios electrónicos a veces complementados con la presencialidad. En cierta forma podemos decir que los dos modelos han mejorado sustancialmente gracias al uso educativo de la tecnología. En lo que se refiere al estudiante al que se dirigen también existen transformaciones ya que la universidad presencial ha incorporado dinámicas de formación continua y a lo largo de la vida mientras que la universidad en línea ha visto como han accedido a su sistema de formación jóvenes que provienen directamente de bachillerato.

Desde mediados de la década de los 90 empieza a aparecer una tendencia en las universidades presenciales que promueve lo que se denomina aprendizaje mixto o *blended-learning* en contraposición al *e-learning* que es totalmente en línea. En cierta forma las universidades buscan poder ofrecer o aprovechar “lo mejor de los dos mundos”. Pero la realidad es que a menudo “los dos mundos” se ofrecen por separado, de forma estanca. Por ejemplo, se imparte la clase presencial y complementariamente se ofrecen materiales en línea o un espacio de debate en un entorno compartido en red. En este modelo la no presencial no tiene realmente un impacto relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que actúa como simple complemento. Por esto preferimos hablar de modalidad híbrida o aprendizaje híbrido en tanto que las dos modalidades, la presencial y la que se desarrolla en red, de forma sustantiva se mezclan formando una única modalidad: la híbrida (OSORIO GÓMEZ y DUART, 2011a, 2011b). Para esto deben darse los siguientes condicionantes: a) un diseño instruccional que integre los espacios presenciales y no presenciales, b) unos materiales educativos interactivos y accesibles, c) un sistema de acompañamiento continuado y d) un sistema de evaluación continuo e integrado. Seguidamente exponemos algunos detalles de cada uno de los condicionantes de la modalidad híbrida.

Sin duda el determinante más importante, y a la vez más complejo, de la modalidad híbrida es el diseño integrado del proceso formativo. Se trata de comprender y diseñar la materia o asignatura de forma completa e integrada pensando en actividades y metodologías de forma independiente de si estas van a realizarse presencial o no presencialmente. Es necesario dar valor a cada actividad y situarla en el contexto necesario. Por ejemplo, si una parte del diseño se refiere a la adquisición de conceptos y se diseña de tal forma que estos puedan conseguirse de forma autónoma a través de la lectura de un material seleccionado por el profesor y situado en la red se entenderá que ese concepto ya

no se va a trabajar en formato presencial en el aula. Se debe entender todo el tiempo que se dedica al aprendizaje de forma conjunta, ya sea en el aula o fuera de ella y superar la tradicional dinámica de que lo único importante es aquello que se expone o se trabaja en el aula presencial. Todo lo que se trabaja en el marco de la asignatura, sea en el aula física o en la virtual, tiene igual importancia y ha de ser diseñado pensando en ello y de forma global. Sólo así se consigue la hibridación. Para ello el profesorado y los estudiantes necesitarán profundizar en algunas competencias de uso de la red y su potencial.

La selección de materiales educativos y que estos sean interactivos y en formato accesible desde diferentes dispositivos es también un determinante para la modalidad híbrida. Los contenidos que se trabajen deben poder seguirse tanto en la presencialidad como en la virtualidad. De ahí la importancia de la interactividad y de la accesibilidad. Interactividad para permitir el trabajo de construcción compartida, de debate social. Accesibilidad para permitir el trabajo desde cualquier sitio y desde cualquier dispositivo, siempre que ello sea posible según la casuística de los contenidos. Una vez más es determinante el papel del profesor en la selección y validación de los contenidos de aprendizaje.

El acompañamiento en el proceso de aprendizaje es fundamental (BOOTH, 2006). Acompañamiento por parte del profesor, pero también del resto de los participantes en el aula. Para que este acompañamiento sea posible y se traslade más allá del aula física se necesita una extensión virtual de la misma. No necesariamente tiene que ser lo que conocemos como un aula extendida o un campus virtual. Hoy en día existen aplicaciones en abierto que permiten compartir contenidos y trabajar en común. Será necesario observar las normas de protección de datos siempre que en estos espacios abiertos se sitúe información considerada sensible o reservada. Pero lo importante del acompañamiento es entenderlo como *feed-back*, como retroalimentación el proceso de formación (ALVAREZ, ESPASA y GUASCH, 2012). Un *feed-back* que proviene del profesor pero se alimenta también del trabajo de los demás colegas. Existen modalidades de trabajo compartido, de evaluación compartida, de análisis y construcción compartida que serán útiles de aplicar en este acompañamiento. Y el profesor, y los estudiantes, deben esforzarse en hacer especialmente posible y cercano este acompañamiento en los espacios no presenciales encontrando los sistemas oportunos para ello.

Finalmente otro determinante clave en la modalidad híbrida es la existencia de un sistema de evaluación continuo e integrado, es decir, que compile las evidencias tanto de los momentos presenciales como de los no presenciales (BUZZETTO-MORE y ALADE, 2006; PACHLER, DALY, MOR y MELLAR, 2010). Las actividades, por tanto, pueden ser evaluadas en red o presencialmente, y al final, en la evaluación sumativa tener todos los resultados en cuenta por igual.

La modalidad híbrida, en tanto que trabaja de forma integrada las modalidades presenciales y no presenciales, determina la existencia de un continuo formativo hasta ahora difícil de conseguir. En los sistemas presenciales la dinámica formativa plena, es decir con participación de todos los implicados: profesor y estudiantes, queda interrumpida fuera de los espacios físicos y temporales del trabajo en el aula ya que fuera de ella se reserva sólo al trabajo individual. La modalidad híbrida permite el que exista un continuo real ya que contenidos e interacción se van trabajando independientemente de si se está en el aula física, en la virtual o en un espacio con conexión con los demás participantes o a las actividades que se estén desarrollando. Los estudios realizados hasta hoy muestran que este sistema comporta un mayor grado de implicación tanto por parte de los profesores como de los estudiantes, así como conlleva mejores resultados en los aprendizajes (OSORIO GÓMEZ, 2010).

6. NUEVAS DINÁMICAS UNIVERSITARIAS: DEL QUÉ APRENDER AL CÓMO APRENDER

Más allá de los modelos de universidad que conocemos, sean presenciales, no presenciales, híbridos, etc., hoy están apareciendo nuevas dinámicas que hace entrever cambios sustantivos en un futuro cercano que afectaran plenamente en la institución universitaria. Analicemos algunas realidades ya existentes y valoremos indicios de cambio que se observan.

Las realidades ya existentes vienen, en primer lugar, del concepto de recursos educativos en abierto que condujo posteriormente a los cursos masivos y abiertos en línea. Es interesante observar que ambas realidades provienen de universidades tradicionales y de reconocido prestigio. A inicios de la década del 2000 el Massachusetts Institute of Technology (MIT) lanzó su *Open Course Ware* o repositorio que concentra *Open Educational Resources* (OER). Es, en cierta forma, la culminación de todo un movimiento en la universidad, a favor del conocimiento en abierto y de la educación como bien público y de acceso libre. Aparecen también licencias en abierto como *Creative Commons*, las primeras revistas científicas en abierto, etc. Todo este movimiento que tiene el máximo exponente en la iniciativa del MIT de “abrir” sus contenidos al mundo tendrá consecuencias inmediatas ya que muchas otras universidades optan por la misma práctica y deciden crear sus propios repositorios de contenidos propios en abierto. Los impulsores de la iniciativa del MIT nunca escondieron que lo hacían para dar a conocer más la marca y el prestigio de la institución, así como atraer talento y poder seleccionar los mejores estudiantes. Y lo que inicialmente era “colgar” ciertas presentaciones y videos de clases se fue convirtiendo poco a poco en interesantes materiales de reconocidos profesores que han tenido cientos de miles de descargas. Abrir los contenidos de una institución no deja de ser una opción valiente, ya que es mostrar parte del conocimiento con el que se trabaja en la institución. Pero no se trata de ninguna forma de abrir las aulas y lo más importante que

sucede en ellas, que es la interacción con el profesor y los demás estudiantes. De hecho, mostrar los contenidos no deja de ser un reclamo para atraer estudiantes y talento.

Es interesante observar que si bien este movimiento *Open* y de OER podría parecer que era un movimiento global del cual se beneficiarían principalmente los países en desarrollo y las universidades de países emergentes, la realidad nos ha mostrado que ha sido un movimiento muy centrado en el ámbito anglosajón, en USA y Europa (HYLEN, VAN DAMME, MULDER y D'ANTONI, 2012). Es cierto que países latinoamericanos han creado, en la mayoría de casos a partir de la iniciativa de los gobiernos, repositorios de contenidos en español, como en África, por ejemplo, en francés o inglés, pero en la mayoría de los casos son documentos propios, no traducciones de los OER de las grandes y prestigiosas universidades del norte. También podemos observar como en diferentes países han existido iniciativas de crear instituciones académicas que imparten cursos aprovechando los OER de otras instituciones. E incluso existe un consorcio de universidades llamado *OER University* que actúa de esta forma.

Y la realidad del movimiento *Open* y de los OER nos lleva, en cierta forma a los MOOC y a todas sus derivadas. Observemos una vez más que los MOOC se inician también en universidades tradicionales de reconocido prestigio como Stanford, Harvard, MIT, Berkeley, etc. La idea es sencilla: abrir un aula, grabar su contenido o darle formato de cursos y ponerlo en abierto en la red. El reclamo principal es el valor de la institución que lo ofrece y en especial del profesor que lo imparte. Y, como no, el fácil acceso y la gratuidad. Sobre MOOC se ha escrito y se está escribiendo mucho actualmente, pero sin duda se trata de un fenómeno interesante que nos muestra nuevas perspectivas en la evolución del modelo de universidad (ROIG VILA, MENGUAL ANDRÉS y SUÁREZ GUERRERO, 2014). Pongamos algunos ejemplos. En primer lugar las altas tasas de abandono de los que se matriculan en esta tipología de cursos. Es cierto, pocos terminan. Pero quizás deberíamos preguntarnos que perseguían las personas que se inscribieron. Probablemente muchos buscaban acceder a unos materiales y contenidos de alta calidad. Otros poder tener acceso directo a los contenidos del mejor profesor en la materia. Otros seleccionar una parte de los contenidos según su interés o necesidad profesional Pero, ¿cuantos quieren terminar para obtener una certificación que hoy por hoy tiene escaso reconocimiento? No debemos tratar a los MOOC de la misma forma que las asignaturas o cursos tradicionales y entenderlos como OER, como formación continua, a lo largo de la vida. Lo iremos observando (KING et al., 2014; VIDA FERNNDEZ y WEBSTER, 2014). Otro ejemplo podríamos ponerlo en el escaso seguimiento que existe por parte de los profesores. En cierta forma es lógico teniendo en cuenta la masificación de los mismos, pero también es cierto que puede producir cierta frustración, ya que no se puede acceder directamente al profesor estrella que da nombre y prestigio al curso. Pero también como ejemplo podemos poner que, en cierta forma, los MOOC están abriendo nuevos campos de análisis e investigación en ciertas prácticas docentes. Por ejemplo, los sistemas de

evaluación a través de rúbricas, o lo que se conoce como la Gamificación (Erenli, 2013), o los sistemas de evaluación por pares (SUEN, 2014), o la democratización de la evaluación, es decir, votar el mejor resultado, etc. Son prácticas todavía altamente cuestionadas, pero que de momento deben ser analizadas.

OER y MOOC son realidades altamente difundidas y posicionadas en la actualidad. Pero continúan apareciendo nuevos ejemplos, nuevos modelos de universidad que ponen en cuestión la dinámica de las instituciones actuales. De entrada estos modelos nuevos no se fundamentan en cursos tradicionales o en la preparación a la vida laboral en profesiones clásicas. Buscan nuevas oportunidades, nuevas profesiones emergentes. Pongamos dos casos, uno en Europa y otro en América. En Europa encontramos *Kaos Pilot*, una escuela de negocios nada tradicional. Situada en Dinamarca trabaja sus programas basados en liderazgo a partir de las teorías del caos. Selecciona jóvenes de todo el mundo y los entrena capacitándolos para ser emprendedores, creadores de nuevas oportunidades. Sus programas se basan en proyectos, en resolución de problemas, en creatividad, en *critical thinking* y no siguen necesariamente las reglas estandarizadas del proceso del Espacio Europeo de Educación Superior, por ejemplo. Forman para ser líderes creadores en una nueva sociedad, no para acceder a una posición ya existente en una empresa. En USA encontramos *Singularity University*, institución que se pone como objetivo “ayudar a resolver los grandes retos de la humanidad”. De forma similar al ejemplo europeo no sigue unos cánones universitarios tradicionales. Realiza cursos en colaboración con empresas, forma líderes emprendedores. Y es interesante observar en su informe anual como miden su impacto en la sociedad a través de la implicación de sus egresados en proyectos específicos para la mejora de la sociedad (SINGULARITY UNIVERSITY, 2014). Existen más ejemplos y constantemente aparecen agrupaciones que ofrecen nuevos modelos educativos adecuados para las necesidades de la sociedad actual. ¿Ponen estos nuevos modelos en crisis el sistema tradicional universitario? Debe pasar tiempo para poder analizarlo. ¿Son realmente universidades? Deberemos ir revisando nuestra concepción de esta institución y su función social.

Paralelamente a estos modelos innovadores de universidad aparecen nuevos indicios de cambio que a nuestro entender se centra más en las metodologías educativas y en el cambio de las prácticas docentes. Nos referimos a dinámicas como las clases invertidas (*Flipped Classrooms*) (HERBOLD, 2013) o propuestas innovadoras como la pedagogía o aprendizaje invisible (COBO y MORAVEC, 2011) que, una vez más, sitúa el aprendizaje como un continuo, no una suma o sucesión de eventos con finalidades educativas. Además, el aprendizaje invisible, fomenta el aprendizaje a partir de la experiencia personal, del “*do it yourself*”, y tiene su máxima en la necesidad de poner el foco en el cómo aprender y no en el qué aprender. A nuestro entender esta es la clave de cambio de los sistemas actuales muy fundamentados en la acumulación de contenido, en la transmisión del contenido. El cambio reside en formar en la competencia de aprender, en conocerse uno mismo los

mecanismos de aprendizaje y aprovecharlos para la actividad profesional (MORAVEC, 2013).

En esta misma línea de dar importancia al cambio en la forma de enseñar poniendo el foco en el como aprender podemos observar como los resultados del Horizon Report Higher Education del 2014 (NMC, 2014) ponen énfasis en la los modelos educativos creativos. La tecnología va quedando en un segundo término como innovación y toma relevancia las dinámicas resultantes del uso de la tecnología en educación como el *e-assessment*, el aprendizaje creativo, el aprendizaje a través de juegos (*Gamification*), la colaboración entre pares (*peer-to-peer collaboration*), *critical thinking*, etc. Por fin, a nuestro entender, la pedagogía recupera espacio ante el impacto de la tecnología. Debemos pensar en los usos educativos de la tecnología y en el valor educativo añadido que aporta, no en su simple introducción basada en una falsa percepción de innovación.

7. CONCLUSIONES

Tras tres décadas de transformaciones en la universidad la realidad hoy es que los modelos formativos convergen en dinámicas orientadas a favorecer la competencia de aprender en función de los perfiles de estudiantes a los que se dirigen. La introducción y el uso intensivo de las TIC en general y de internet en particular han diluido la frontera que separaban las modalidades anteriores de educación presencial y no presencial, y han favorecido la construcción de un continuo formativo y de aprendizaje que va más allá de las cuatro paredes del aula y del tiempo que se está en ella con el profesor y el resto de compañeros de curso. Los modelos híbridos adquieren protagonismo centrando su potencial en el diseño instruccional de cursos que integran la presencialidad y la no presencialidad gracias al uso de la tecnología.

Los contenidos se han hecho accesibles desde diferentes dispositivos y en diferentes formatos, dando valor más a la necesidad de seleccionar calidad y uso que a la cantidad de información que se obtiene. Los contenidos abiertos han derivado en cursos masivos que, a su vez, introducen nuevas metodologías, nuevas dinámicas de aprendizaje, nuevos usos de la formación. Y aparecen nuevas organizaciones formativas que intentan no solo dar respuesta a las necesidades de formación de la sociedad, sino preparar personas capaces de transformarla, de generar nuevas soluciones y afrontar nuevos retos.

Ante este escenario cambiante nos cuesta imaginar el modelo de universidad del mañana. Un mañana que, dicho sea de paso no es muy lejano. Lo que si parece claro es que no va a existir, como de hecho ya no existe, un único modelo de universidad. Existirán diversos y crearán valor en función de sus resultados, de su impacto en la sociedad y en su contexto, y de su capacidad o no de ser nodos de una red. Se hace difícil imaginar la universidad de este mañana cercano con las mismas reglas de funcionamiento actuales. Las

normativas académicas, las estructuras de los programas, etc. Aparecen como corsés que difícilmente dejan paso al cambio. Sin duda, la universidad del mañana tendrá estructuras académicas y organizativas diferentes a las de hoy. La universidad basada en el campus residencial del siglo XVIII y XIX es ya historia en todos los sentidos. Nuevas formas de educación superior y nuevos sistemas organizativos aparecen en el horizonte. Debemos estar atentos para poderlos analizar y aprovechar en beneficio de la mejora y crecimiento de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, I., ESPASA, A. y GUASCH, T. (2012): The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment, *Studies in Higher Education*, 37(4), pp. 387–400. doi: 10.1080/03075079.2010.510182
- ANDERSON, T. y DRON, J. (2010): Learning Technology through Three Generations of Technology Enhanced Distance Education Pedagogy, *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2. Extraído de <http://www.editlib.org/p/73803/>
- ANDERSON, T. y DRON, J. (2011): Three Generations of Distance Education Pedagogy, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), pp. 80-97.
- BATES, A. (1997). The impact of technological change on open and distance learning, *Distance Education*, 18(1), pp. 93-109. doi:10.1080/0158791970180108
- BEN-ARI, M. (2001): Constructivism in Computer Science Education, *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 20(1), pp. 45-73.
- BENSON, R., y BRACK, C. (2009): Developing the Scholarship of Teaching: What Is the Role of E-Teaching and Learning? *Teaching in Higher Education*, 14(1), pp. 71-80.
- BOK, D. (2009): *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (Princeton: Princeton University Press).
- BOOTH, R. (2006): E-mentoring: Providing online careers advice and guidance, *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 10(1), pp. 6-14.
- BUZZETTO-MORE, N. y ALADE, A. (2006): Best Practices in e-Assessment, *Journal of Information Technology Education: Research*, 5(1), pp. 251-269.
- CASAS ARMENGOL, M. (2005): The new university and the knowledge society, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2). Extraído de <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v2n2-casas-armengol>
- CASTAÑO, J., DUART, J. M. y SANCHO, T. (2012): Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario, *Cultura y Educación*, 24(3), pp. 363-377. doi: 10.1174/113564012802845695
- CASTAÑO, J., DUART, J. M. y SANCHO-VINUESA, T. (2015): Determinants of Internet use for interactive learning: an exploratory study, *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), pp. 24-31. doi: 10.7821/naer.2015.1.93

- CASTAÑO-MUÑOZ, J. (2010): Digital Inequality Among University Students in Developed Countries and its Relation to Academic Performance, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1). Extraído de http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v7n1_castano
- CASTELLS, M. (2002): Internet y la Sociedad Red. Extraído de <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/print.html>
- CASTELLS, M. (2006): *La sociedad red : una visión global* (Madrid, Alianza).
- CASTILLO MERINO, D. y SJÖBERG, M. (2008): A Theoretical Framework for the Economics of E-learning, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1). Extraído de <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v5n1-economics-of-e-learning>
- CHUN, M. (2011): *Improving Writing and Thinking Through Assessment* (New York, Information Age Publishing).
- COBO, C. y MORAVEC, J. W. (2011): Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI (Barcelona, Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona).
- CRUE (2014): *UniversiTIC 2013: Situación actual de las TIC en las Universidades Españolas*. Extraído de <http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/Universitic/2013.pdf>
- DANIEL, J., KANWAR, A. y UVALIĆ-TRUMBIC, S. (2009): Breaking Higher Education's Iron Triangle: Access, Cost, and Quality, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 41(2), 30-35. doi: 10.3200/CHNG.41.2.30-35
- DE WIT, J. W. (2011): Globalization and Internationalisation of Higher Education, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77. Extraído de <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/v8n2-de-wit-epub-eng>
- DUART, J. M., GIL, M., PUJOL, M. y CASTAÑO-MUÑOZ, J. (2008): *La Universidad en la sociedad red*. Extraído de http://books.google.es/books/about/La_Universidad_en_la_sociedad_red.html?id=MA0SeK3MdmwC&pgis=1
- DUART, J. M. y LUPIÁÑEZ, F. (2005): E-strategies in the introduction and use of information and communication technologies in the university, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(1). Extraído de <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v2n1-duart-lupianez>
- ERENLI, K. (2013): The Impact of Gamification - Recommending Education Scenarios, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 8(2013), 15-21.
- GRAHAM, D. (2008): A Cooperative Work Framework for E-Learning. *E-Learning*, 5(4), pp. 475-484.
- GROS, B. (2000): *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.

- GROS, B. (2002): Knowledge Construction and Technology, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(4), pp. 323-343.
- GUARDIA, L. y SANGRÀ, A. (2005): Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online, *Revista de Educación a Distancia*. Extraído de <http://revistas.um.es/red/article/view/24531>
- HERBOLD, K. (2013): To the Flipped Classroom and Beyond! In *World Conference on Educational Media and Technology*, Vol. 2013, pp. 1809–1814. Extraído de <http://www.editlib.org/p/112214/>
- HYLEN, J., VAN DAMME, D., MULDER, F. y D'ANTONI, S. (2012): Open Educational Resources: Analysis of Responses to the OECD Country Questionnaire. OECD Education Working Papers, No. 76. *OECD Publishing (NJI)*. Extraído de <http://eric.ed.gov/?id=ED532030>
- IMMERWAHR, J., JOHNSON, J. y GASBARRA, P. (2008): The Iron Triangle: College Presidents Talk about Costs, Access, and Quality. National Center Report #08-2. *National Center for Public Policy and Higher Education*. Extraído de <http://eric.ed.gov/?id=ED503203>
- JUSTUS, M. y HALL, C. (2013): Advanced Technology Integration as a Tool for Internationalizing Online Higher Education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Vol. 2013, pp. 610–614. Extraído de <http://www.editlib.org/p/48175/>
- KING, C., DOHERTY, K., KELDER, J.-A., MCINERNEY, F., WALLS, J., ROBINSON, A. y VICKERS, J. (2014): “Fit for Purpose”: a cohort-centric approach to MOOC design, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), pp. 108-121.
- KIRK, J. y BELOVICS, R. (2006): Making E-Working Work, *Journal of Employment Counseling*, 43(1). Extraído de <http://www.editlib.org/p/100053/>
- KOOHANG, A., RILEY, L., SMITH, T. y SCHREURS, J. (2009): E-Learning and Constructivism: From Theory to Application, *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5(1), pp. 91-109.
- KOP, R. y HILL, A. (2008): Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). Extraído de <http://www.editlib.org/p/49292/>
- LESSIG, L. (1999): *Code and other laws of cyberspace*. New York, USA: Basic Books.
- MANLOW, V. (2010): Inventing the Future: Using the New Media to Transform a University From a Teaching Organization to a Learning Organization, *Journal of Interactive Learning Research*, 21(1), pp. 47-64.
- MCSHANE, K. (2004): Integrating Face-to-Face and Online Teaching: Academics' Role Concept and Teaching Choices, *Teaching in Higher Education*, 9(1), pp. 3-16.

- MORAVEC, J. W. (2013): Knowmad society: the “new” work and education. Emerald Group Publishing Limited. Extraído de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748121311322978>
- MORTERA-GUTIÉRREZ, F. (2006): Faculty Best Practices Using Blended Learning in E-Learning and Face-to-Face Instruction, *International Journal on E-Learning*, 5(3), pp. 313-337.
- MSWELI, P. (2012): Mapping the interplay between open distance learning and internationalisation principles, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), pp. 97-116.
- NMC (2014): NMC Horizon Report. 2014 Higher Education Edition. The New Media Consortium. Extraído de <http://www.nmc.org/publications/2014-horizon-report-higher-ed>
- OECD (2005): E-learning in Tertiary Education. OECD READ edition. Extraído de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/e-learning-in-tertiary-education_9789264009219-en#page1
- OSORIO GÓMEZ, L. A. (2010): Characteristics of Blended Learning Environments: Case Study of a Postgraduate Programme in Los Andes University, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1). Extraído de http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v7n1_osorio
- OSORIO GÓMEZ, L. A. y DUART, J. M. (2011a): A hybrid approach to university subject learning activities, *British Journal of Educational Technology*, 43(2), pp. 259-271. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01175.x
- OSORIO GÓMEZ, L. A. y DUART, J. M. (2011b): Interaction Analysis in Hybrid Learning Environment, *Comunicar*, 19(37), pp. 65-72. doi: 10.3916/C37-2011-02-06
- PACHLER, N., DALY, C., MOR, Y. y MELLAR, H. (2010): Formative E-Assessment: Practitioner Cases, *Computers & Education*, 54(3), pp. 715-721.
- PARKER, B. y BURNIE, D. (2009): Classroom Technology in Business Schools: A Survey of Installations and Attitudes Toward Teaching and Learning, *AACE Journal*, 17(1), pp. 45-60.
- RANDOLPH, G. L. (1988): Expert Systems as Cognitive Models for Intelligent Tutors, *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 7(4), pp. 16-20.
- RODRIGUES DIAS, M. A. (2007): Regional and global: articulation of the diversity of functions of higher education, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2). Extraído de <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v4n2-rodrigues>
- RODRÍGUEZ MARTÍN, M. y PÁEZ ROVIRA, D. (2009): Influencia de la cultura social y de la cultura organizacional en las universidades. *Boletín de Psicología*. Promolibro. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3139328&info=resumen&idioma=SPA>

- ROGERS, P. L. (2001): Traditions to Transformations: The Forced Evolution of Higher Education, *AACE Journal*, 9(1), pp. 47-60.
- ROIG VILA, R., MENGUAL ANDRÉS, S. y SUÁREZ GUERRERO, C. (2014): Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC, *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Extraído de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181ART2.pdf>
- SIEMENS, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Extraído de http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- SINGULARITY UNIVERSITY (2014): *Impact Report 2014*. Extraído de http://cdn.singularityu.org/wp-content/uploads/2014/06/impactreport_06122014_online.pdf
- SUEN, H. (2014): Peer assessment for massive open online courses (MOOCs), *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3). Extraído de <http://www.editlib.org/p/148201/>
- TAYLOR, J. (2004): Toward a Strategy for Internationalisation: Lessons and Practice from Four Universities, *Journal of Studies in International Education*, 8(2), pp. 149-171.
- TSCHOFEN, C. y MACKNESS, J. (2012): Connectivism and dimensions of individual experience, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), pp. 124-143.
- UNESCO (1998): Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009): Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Extraído de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- VIDA FERNÁNDEZ, J. y WEBSTER, S. (2014): From OCW to MOOC: Deployment of OERs in a Massive Open Online Course. The Experience of Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), *Open Praxis*, 6(2), pp. 145-158.

PROFESIOGRAFÍA

Josep M. Duart

Doctor en Pedagogía por la Universidad Ramon Llull de Barcelona y Master in Business Administration (MBA) por ESADE Business School. Profesor titular de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es investigador experto en el ámbito de la organización educativa y del e-learning y dirige y colabora en proyectos de investigación centrados en políticas educativas y

liderazgo de educación superior y uso de las TIC. Ha publicado diferentes libros, los más recientes de ellos son “Aprender en la virtualidad” (2000) y “La Universidad en Red” (2008). Asimismo, participa con artículos en diferentes revistas especializadas (*British Journal of Education Technology, Higher Education*, etc) e imparte ponencias en congresos internacionales especializados en TIC en educación superior y cursos en universidades de Europa, América y Australia. Fue fundador y director de la Cátedra UNESCO de e-learning de la UOC (2002-2009) y director académico del Seminario Internacional Liderar la Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Es director de RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. (rusc.uoc.edu). **Datos de contacto:** Estudis de Psicologia i Ciències de l’Educació. Universitat Oberta de Catalunya. Rambla del Poblenou, 156. 08018 Barcelona. Teléfono: 93 326 36 13 Fax: 93 356 88 22. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5123-0370> E-mail: jduart@uoc.edu

Santiago Mengual-Andrés

Doctor y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Alicante. Profesor Contratado Doctor Interino del Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Secretario Académico de la delegación de la Comunidad Valenciana de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Editor ejecutivo del *Journal of New Approches in Educational Research*. Su investigación se centra en el análisis de Políticas nacionales e internacionales de inclusión TIC, Competencia Digital y nuevos escenarios de educación con tecnología. Ha participado con artículos en diferentes publicaciones académicas de ámbito nacional e internacional. Ha participado y participa como docente en diversos masters y programas de posgrado de ámbito internacional. **Datos de contacto:** Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez 30, (46010), Spain. Teléfono: 963864714. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1588-9741>

Fecha de recepción: 25 de abril de 2015.

Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2015.

2



**LA METAMORFOSIS DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA. UNA
NUEVA FASE MARCADA POR EL
INGRESO DE PROVEEDORES
INTERNACIONALES**

*The metamorphosis of distance education in Latin
America. A new fase with the entry of international
suppliers*

Claudio Rama* y Marcelo Cevallos Vallejo**

RESUMEN

El presente artículo analiza la dinámica de las transformaciones acontecidas en los últimos años en la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe y los ejes de crecimiento de la cobertura. Sobre un enfoque comparado regional caracteriza sus diversas etapas e identifica su aporte a su expansión, con ciclos marcados por las tecnologías e impulsos públicos y privados y, ahora, internacionales. En este contexto se analiza la irrupción de una nueva fase de esta modalidad a distancia caracterizada por una dinámica internacionalizada. Se estudian las formas en las cuales se produce la internacionalización de la educación a distancia, que se realiza no predominantemente como

* Universidad de la Empresa (Uruguay). Programa Prometeo, Consejo de Educación Superior (Ecuador).

** Consejo de Educación Superior, CES (Ecuador).

educación transfronteriza sino como movilidad e ingreso de instituciones externas en los sistemas universitarios locales de los países de la región. La evolución de la educación a distancia muestra el continuo cambio desde el modelo semipresencial tradicional hacia una dinámica virtualizada, que al tiempo que introduce nuevas formas de funcionamiento, expande la cobertura y consolida instituciones con mayores escalas, y que también facilita dinámicas internacionales caracterizadas por la nueva presencia, por alianza y por compra, de nuevos proveedores internacionales.

PALABRAS CLAVE: América Latina, Educación a Distancia, Virtualización, Internacionalización, Educación Virtual.

ABSTRACT

This article analyzes the dynamics of the transformations occurring in recent years in distance higher education in Latin America and the Caribbean with a continuous process of growth in coverage. On a comparative regional approach identifies various stages and how they have helped to promote the expansion, with different stages marked by public and private impulses, and now international. In this context displays the arrival of a new phase of distance learning characterized by an internationalized dynamics. Examines the ways in which the internationalization occurs at a distance education, which is done not as border education but as mobility and income from external institutions at the local university systems in the countries of the region. The evolution of distance education shows the continuous shift from traditional blended model toward a virtualized dynamic and while introducing new ways of operating, expanding coverage and strengthens institutions with larger scales, and also facilitates international dynamics characterized by new presence, by marriage and by purchase of new international suppliers.

KEY WORDS: Latin America, Distance Learning, Virtualization, Internationalization, Virtual Education.

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque del ensayo propende a realizar un análisis de la educación a distancia en América Latina a partir de la articulación de los procesos históricos nacionales en un marco comparativo institucional que apunte a sus convergencias en relación a la periodización y a la existencia de tendencias comunes. El objeto del análisis busca visualizar los aspectos compartidos en relación a los componentes internacionales aportando interpretaciones que contribuyan a comparar con las dinámicas de otros continentes. La perspectiva no se limita a un enfoque socio-histórico de la educación comparada sino a una mirada regional

latinoamericana en tanto concibe la especificidad de la dinámica regional dentro del sistema educativo global en construcción (MEYER, 2010; ACEVEDO, 2007). La unidad de análisis comparado es la educación a distancia y los sistemas universitarios donde están insertos sobre un contexto comparativo de América Latina (VEGA, 2011). Este análisis de educación comparada se basa en identificar las especificidades a partir de reconocer las semejanzas y diferencias respecto a un contexto común, propendiendo a visualizar en este escenario las tendencias comunes (RAMA, 2009). Se concibe un enfoque comparado no sobre una metodología específica, sino sobre el objeto de análisis, que son los distintos sistemas locales de educación a distancia en la región. No se pretende relacionar hechos, sino las relaciones al interior de los sistemas locales de educación superior y de su subsistema de educación a distancia y de los momentos y fases comunes a escala regional sobre la base de una relativa lógica funcional de los sistemas educativos para responder y expresar las demandas y los problemas y luchas sociales a escala nacional por poder, acceso y calidad. El objeto del análisis es finalmente descubrir las estructuras, formas y políticas de los escenarios locales a partir de insertarlas en un contexto comparativo regional superando el “nacionalismo metodológico” de comparación entre países, para buscar ordenar la información y los datos en función de las reformas y puntos de quiebre compartidos y a la vez comparados en el entorno regional.

2. LA FASE FUNDACIONAL DE LA EDUCACION A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA. CARÁCTER PÚBLICO Y MODELO SEMIPRESENCIAL

En los setenta en la región y a escala mundial, se produjo el ingreso de la educación a distancia en el nivel superior como parte de políticas de flexibilización de los accesos y de diferenciación institucional. Se conformó como una modalidad nueva con una especificidad diferenciada curricular y pedagógica. En la región se inició a través de un modelo unimodal y semipresencial público con apoyo de materiales didácticos escritos, la existencia de tutores con una atención personalizada a través de sedes distribuidas en el país y en las cuales además se realizaban las evaluaciones de los aprendizajes, ya que los exámenes eran presenciales. Bajo este modelo educativo, el acceso era libre y no requería de pruebas selectivas, las que se colocaron a la vez como en las universidades presenciales. El público objetivo fue de aquellos excluidos del acceso público, entre los cuales los adultos y sectores de menos ingresos económicos y de menores capitales culturales que no lograban acceder al modelo de tipo dual, caracterizado por un sector público con examen de ingreso y un sector privado, para entonces de élite, con matrícula arancelada.

Este modelo se expresó en pocos países de la región mediante la creación de nuevas universidades públicas, siendo sus únicas expresiones la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, siempre asociadas al establecimiento de exámenes de ingreso selectivos en las universidades públicas

presenciales. A diferencia, las nuevas instituciones funcionaron como ofertas de estudios universitarias sin restricciones de ingreso. A la par que las universidades públicas limitaban el acceso, se creaban en paralelo oportunidades de ingreso abierto público a menos costos por alumno y preferentemente para la población adulta mediante otra modalidad. Ello se asoció al modelo de la Open University, del Reino Unido, que se basaba en la ausencia de restricciones de ingreso y la existencia de restricciones de egreso, a partir de altos estándares de calidad del proceso de aprendizaje y a un paradigma proclive a viabilizar una educación pública en el nivel terciario.

En la región estas ofertas de educación a distancia nacieron con menos niveles de autonomía, más dependientes de los Ministerios de Educación, y con presupuestos por alumnos menores que en las restantes instituciones públicas, que derivaron en diferencias de recursos y en diferencias de calidad de importante dimensión.

Se conformó un modelo universitario público dual diferenciado presencial - a distancia, en el cual el componente de la educación a distancia tuvo menores niveles de calidad, de formación de sus docentes y de recursos. Ello se sustentó en menores niveles de autonomía de las nuevas instituciones, que marcó una dinámica política posterior orientada a la obtención de más autonomía: la UNED la obtuvo a los cinco años de su creación, la UNAD en el 2005 y la UNA aún carece de tal al estar regida por la Ley de Universidades de 1971, que establece una menor autonomía para las universidades experimentales y a que aún no se ha reglamentado el artículo constitucional que establece que la alcanzarán con una ley específica. Esta fase de génesis tuvo su impacto en la cobertura general por el aporte de estas instituciones: en Colombia, por ejemplo, para 1997 la matrícula total de la educación a distancia era ya de 77.933 alumnos, lo que representaba el 10% del total de matriculados en la educación superior del país, en su casi totalidad a nivel de pre-grado y de la UNAD (RAMA, 2004).

Las nuevas demandas por el acceso a la educación superior no presencial se expresaron tanto a través de estas nuevas instituciones orientadas a la oferta de modalidades educativas a distancia, como también de la creación de ofertas a distancia dentro de instituciones presenciales en varios de los otros países. Mientras que en el primer caso se fundaron instituciones públicas que contribuyeron a diferenciar el sistema, al nacer con la exclusiva misión de desarrollar ofertas bajo la modalidad a distancia, en el segundo caso la expansión de la educación a distancia se expresó en la conformación de modelos bimodales de educación superior al interior de las instituciones que en diversa proporción utilizaban y mezclaban ofertas presenciales y ofertas a distancia y que, a la vez, reforzaron el aumento de las escalas institucionales y el crecimiento de estas instituciones y un relativo bimodalismo interno.

En México, Honduras y Venezuela, donde se desarrollaron ofertas de educación a distancia al interior de las Universidades autónomas, se estructuraron modelos bimodales en términos pedagógicos, organizativos y tecnológicos. Casi todas las grandes Universidades autónomas de México, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara, la de Veracruz o la de Puebla, comenzaron a ofertar, en el marco de sus políticas de regionalización y de restricciones al acceso presencial abierto, programas de educación a distancia, bajo dinámicas semipresenciales, con apoyo de libros y guías didácticas especiales. La UNAM, como en muchos otros temas, abrió un camino en la región, al establecer en forma autónoma, al tiempo que la prueba selectiva al acceso bajo gratuidad, una oferta educativa semipresencial sobre los mismos niveles y estándares de calidad que la educación presencial universitaria. Allí, en 1974 se creó el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM que propendía a ofrecer oportunidades de acceso a la institución, ante el establecimiento de cupos y exámenes en la educación presencial. La Universidad Central de Venezuela (UCV) desde los 70, asociado al establecimiento de restricciones de acceso, propendió, aunque en menor proporción, a desarrollar modalidades de educación a distancia para quienes no podían acceder a los sistemas presenciales. Esta menor intensidad estuvo asociada a la presencia de la UNA en el país. Así, la presencia o no de instituciones a distancia marcó las pautas de las ofertas semipresenciales de las universidades autónomas y la propia expansión posterior de la oferta privada.

Otro modelo de expansión de la educación a distancia al interior de las universidades públicas se dio en Honduras desde 1985 en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y posteriormente en la Universidad Nacional Pedagógica (UNPFM), que impulsaron una lógica bimodal (presencial - a distancia), pero cuyas diferencias eran sólo de metodología de enseñanza y no por los accesos, ya que se carecía de selectividad de acceso a la educación presencial. En este caso, la educación a distancia se viabilizaba fundamentalmente para cubrir demandas en parte del territorio nacional, en el cual no había sedes regionales de ambas instituciones que ofertaran educación superior en forma presencial. Ambos modelos con el tiempo, aún siendo de acceso libres y sin sistemas de evaluación, se diferenciaron ampliamente en la calidad, el tipo de estudiante, el tipo de oferta disciplinaria y la flexibilidad de la titulación.

En otras universidades autónomas también se desarrollaron modalidades bimodales no a nivel de toda la institución, sino a nivel de las unidades académicas de base, de las Facultades, Escuelas o carreras, tornando un sistema más diferenciado, flexible y confuso que fue borrando las fronteras entre ambas. La educación a distancia se asoció al nombre de “estudios libres” y tuvo sus ejemplos en la Universidad de Buenos Aires (así como varias de las grandes públicas de Argentina) y en la Universidad de la República en el Uruguay (UDELAR), que en el marco de modelos de acceso abiertos y gratuitos y, dada la saturación de las aulas y las limitaciones físicas de espacio, propendieron a facilitar el

acceso al establecer modalidades de educación a distancia de tipo semipresencial, donde algunos estudiantes estaban autorizados u obligados a llevar algunas asignaturas en forma semipresencial y sólo estaban obligados a rendir en forma presencial los exámenes finales junto a aquellos que seguían el curso en regular. En estos casos, el carácter fragmentado de las universidades públicas con fuerte peso de las Facultades llevó al desarrollo de estas modalidades de oferta a distancia y a formas bimodales, no a nivel central, sino independientemente por parte de las distintas Facultades en función de sus diferenciadas presiones de cobertura y de problemas locativos, con muy distintas expresiones y modelos pedagógicos y contribuyó al desarrollo de plataformas virtuales en el modelo presencial.

Tabla 1

Formas bimodales de la educación superior a distancia semipresencial pública

<i>Modelo pedagógico Bimodal</i>	<i>Contenido de este modelo de educación superior bimodal</i>	<i>Instituciones universitarias representativas</i>
Sistémicas	Creación de instituciones dedicadas a ofertar exclusivamente bajo la modalidad de educación a distancia	Venezuela (UNA), Costa Rica (UNED), Colombia (UNAD),
Intrauniversitarias	Creación de unidades de la Universidad a nivel central dedicadas exclusivamente a ofertar educación a distancia	México (UNAM, UDG, Veracruz, Honduras (UNAH, UNPFM)
Interfacultades	Separación de estudios regulares y de estudios libres a nivel de las carreras, y desarrollo de modalidades de educación a distancia a nivel de la Facultad o Carrera	Uruguay (UDELAR), Argentina (UBA, U de Córdoba, U de la Plata)

Aunque el modelo dominante fue de carácter nacional, gratuito, público y de menor calidad por los recursos, soportado en guías didácticas y libros, y orientado a sectores de menos ingresos, también se intentó conformar modelos privados basados en el uso de la televisión con acceso satelital o codificado, de acceso pagante y de mayor calidad por parte del Instituto Tecnológico de Monterrey a escala regional inclusive, y de la Universidad do Norte de Paraná (UNOPAR) (1972) que hoy se constituyen en las instituciones a distancia privadas más grandes de la región, con más de 200.000 estudiantes cada una.

El Tecnológico de Monterrey (TEC), institución sin fines de lucro nacido en el año 1943 y muy vinculado a sectores empresariales de México, se focalizó en estudiantes de altos ingresos y un modelo educativo a escala regional basado en la segunda generación -a través de televisión satelital- de la educación a distancia. Tal modelo fracasó, fundamentalmente por cuanto las familias que para entonces no estaban dispuestas a pagar altos costos por una educación a distancia que visualizaban de inferior calidad. Posteriormente el TEC se reorientó, diferenciando un modelo presencial de elites con alta incorporación de tecnologías de comunicación e información y un modelo virtual masivo

de bajos costos y altas escalas, que asumió el nombre de TEC Virtual, para sectores de menos ingresos y sobre la base de apoyos financieros del sector público (RANGEL, 2014).

3. LA PRIMERA REFORMA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA. LA IRRUPCIÓN DEL SECTOR PRIVADO

La expansión del modelo pedagógico a distancia y carente de tecnologías interactivas se dinamizó hacia fines de los 80 y los 90 con el ingreso de nuevos proveedores locales privados. La expansión de la oferta privada en toda la región en ese periodo, en lo que se ha definido como una nueva oleada de absorción de la demanda excedente bajo los mismos modelos educativos (LEVY, 1986), derivó en que unas pocas instituciones en algunos países se orientaran desde el inicio o posteriormente hacia ofertas de educación bajo modalidades semipresenciales con apoyo de sedes. Ello contribuyó a una mayor diferenciación de los sistemas y, asociado a ello, impulsó un aumento específico de la cobertura de la educación superior a distancia y, por ende, también de la educación superior en general. Una de las instituciones fue la Universidad Tecnológica Privada de Loja (Ecuador), que aunque se inició como modelo presencial en los 70, posteriormente desarrolló un modelo tradicional de educación superior a distancia a través de sedes, focalizado en sectores de menores ingresos, en zonas de difícil accesibilidad a la educación presencial, con bajos costos de la matrícula y apoyado en libros de mercado y videos inicialmente. En este caso la viabilidad económica estuvo dada por su gran escala, los bajos costos salariales del interior del país, el carácter no lucrativo religioso de la institución, una eficiente gestión y controles de calidad. Otras universidades privadas que ingresaron como nuevos proveedores en esta modalidad fueron, por ejemplo, en República Dominicana, la Universidad del Caribe (UC) (1995) y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) (1995), o en Argentina, la Universidad Católica de Salta (fundada en 1963 y que inició educación a distancia en 1992) y la Universidad Blas Pascal (de 1990 y que inició la oferta de educación a distancia en el 2000), o en Venezuela la Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín (1989), que ingresaron con los mismos modelos de educación a distancia semipresencial abierta.

Esta nueva fase produjo una expansión de la matrícula y una diferenciación institucional de la educación a distancia por la vía del ingreso de oferentes privados sin fines de lucro, que derivó en una presencia cada vez más vigorosa del sector privado en la oferta de esta modalidad, aún a pesar de las múltiples restricciones políticas, académicas y en algunos casos inclusive normativas. La irrupción se realizó sobre la base del mismo modelo pedagógico a distancia, carente de tecnologías interactivas, que asumió la forma de educación semipresencial abierta.

La mayoría de las universidades a distancia del sector privado han correspondido en universidades del interior de los países que se expandieron en sus ciudades con formatos

totalmente presenciales y que posteriormente transformaron sus modelos para focalizarse en ofertas semipresenciales fuera de sus limitadas regiones, manteniendo en sus ciudades la oferta presencial. La educación a distancia fue el mecanismo para expandir sus ofertas y sus niveles de demandas limitados por el reducido tamaño de sus ciudades. Así, varias instituciones presenciales tradicionales comenzaron a realizar relativas reingenierías y procesos de expansión a través de la oferta de educación semipresencial, entre las cuales la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) o la Universidad de Bucaramanga (1952) expandieron desde los años 90 ofertas de educación a distancia. En Brasil, también la expansión privada fue importante desde ciudades del interior, tales como UNOPAR y UNINTER (Curitiba), y UNISUL (Santa Catarina), que se han constituido en las primeras instituciones con peso significativo en educación a distancia gestada en regiones del interior.

4. LA SEGUNDA FASE DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA: LA VIRTUALIZACIÓN

Desde los 2000, acorde al cambio tecnológico, se produjo una virtualización de los modelos semipresenciales de educación a distancia, fundamentalmente mediante la introducción de plataformas abiertas, sobre todo *Moodle*, como ambientes de aprendizaje, con un aumento de la cobertura y un ingreso de nuevos proveedores públicos incluyendo modelos de educación totalmente virtuales sin interacciones presenciales. Se incorporaron nuevas regulaciones públicas que limitaron el ingreso de nuevos proveedores privados en educación a distancia internacionales, que limitó la diferenciación, pero contribuyó a aumentar el reconocimiento y la aceptación de las certificaciones. La virtualización fue muy intensa y facilitó la expansión de la matrícula y de las ofertas a distancia de las instituciones existentes. Fue una fase caracterizada por la virtualización de la educación a distancia que promovió ofertas virtuales, semivirtuales y a distancia, mediante reingenierías organizacionales de las tradicionales instituciones a distancia y su consolidación como modelo de oferta universitaria (RAMA, 2010). Ello no sustituyó el modelo semipresencial analógico basado en papel, sino que promovió una diferenciación y el inicio de una multimodalidad de la educación a distancia y en la que se mantuvieron, aunque en reducción, los componentes presenciales en algunas de las actividades pedagógicas, fundamentalmente las evaluaciones de aprendizaje o los encuentros presenciales iniciales y/o finales (SILVIO, 1998, 2000). La virtualización de las interacciones mediadas por las plataformas incrementó los niveles de calidad y estandarización.

Para el año 2000 la educación a distancia tenía 168.000 estudiantes universitarios de la región bajo modelos pedagógicos a distancia o semipresenciales, que representaban el 1,3% de la matrícula regional (SILVIO, 2004). A partir de entonces se produjo un salto, con un crecimiento interanual del 24% entre el 2000 y el 2010 para alcanzar una matrícula de 1,5 millones de estudiantes, que representaron el 7% de la cobertura regional, con un

predominio de modelos semipresenciales, una predominancia privada y una tasa superior de crecimiento de la educación semivirtual respecto a la tradicional de educación a distancia (RAMA, 2011).

Con dicha tasa anual de aumento, la educación a distancia se está constituyendo en uno de los sectores más dinámicos de la formación profesional en el ámbito universitario. La expansión es cada vez mayor y más borrosas las fronteras, tornándose difícil medir el tamaño real del sector, ya que son cientos de universidades e instituciones de educación superior que están incursionando en la incorporación de tecnologías de comunicación y construyendo modelos educativos mixtos, híbridos o semipresenciales o totalmente virtuales o a distancia, incluyendo los nuevos MOOCs en gestación experimental por varias instituciones, sobre todo de México. Hace un tiempo había un corte abrupto entre las instituciones a distancia y esas fronteras comenzaron a difuminarse en una nueva educación crecientemente integrada de pedagogías y modalidades de aprendizaje.

Esta fase de virtualización de la educación a distancia desde el 2000 estuvo asociada a la fuerte expansión de la educación pública acontecida en toda la región y, especialmente, en México, Brasil, Venezuela, Argentina y Perú, que fue acompañada por la irrupción de una nueva oleada de instituciones a distancia públicas, como la Universidad Aberta Do Brasil, la Universidad Nacional a Distancia de México y múltiples universidades virtuales de los Estados en México (Ciudad de México, Guanajuato, Michoacán, etc.).

La digitalización significó la transformación de la tradicional educación a distancia semipresencial basada en recursos de aprendizaje en papel a la incorporación de plataformas LMS de aprendizaje, predominantemente *Moodle* como aplicación de fuente abierta. También se han consolidado las plataformas de fuente propietaria, como *Blackboard*, en las instituciones con altas escalas, ya que logran soportar elevados volúmenes de estudiantes. El ingreso de las tecnologías digitales inició una nueva fase en la educación a distancia en América Latina, con un aumento de proveedores, de la matrícula y una mayor diferenciación curricular y pedagógica con nuevas tipologías de instituciones (RAMA, 2008). Es el inicio de una nueva generación de la educación a distancia, con pluralidad de instituciones y con mayores niveles de control de la calidad, con procesos de virtualización que introdujeron cambios en los modelos pedagógicos, tanto presenciales como semipresenciales (MONTROYA, 2004). Las nuevas tecnologías 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) (RAMA, 2014). Tales procesos estuvieron ajustados a nuevos marcos normativos que se han ido desarrollando, que impusieron un modelo semipresencial y limitaron la total virtualización (MENA, 2006; RAMA, 2010; UTPL, 2012). Esta virtualización también facilitó la terciarización de los servicios y el ingreso de cientos de proveedores informáticos y de equipamientos que han contribuido a expandir los eventos académicos, como ferias de

productos y servicios que, como Virtual Educa, ABED, UdG, Positivo, etc., han sido centros de referencia regionales en la socialización de las tendencias.

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. En este contexto, las tradicionales instituciones y unidades 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, Universidad de Panamá o Universidad Nacional de Honduras (UNAH), emprendieron una transformación desde los modelos educativos tradicionales a distancia que se apoyaban en modalidades semipresenciales, el libro y otros materiales instruccionales impresos como determinantes de la enseñanza junto a un docente tutor. La virtualización permitió la irrupción de pedagogías informáticas diversas: desde modelos híbridos, que combinan elementos abiertos (libros), analógicos (medios hertzianos), digitales (Internet), bajo una convergencia digital, incluyendo modalidades totalmente virtuales.

El nuevo contexto de demandas sociales de acceso, el cambio en la política pública, el aumento de controles de calidad y el relativo abaratamiento de los costos de los equipamientos impulsaron el aumento de las instituciones que brindaban ofertas de educación a distancia, no siempre mediante el ingreso de nuevos proveedores, sino de diversas reingenierías organizacionales por las instituciones existentes. La matrícula mostró el pasaje desde tecnologías analógicas a tecnologías digitales, desde modalidades de comunicación unívocas hacia modalidades de comunicación biunívocas, desde soportes hertzianos con baja segmentación, alta cobertura, pero que estaban acotadas a las fronteras nacionales dadas las características de las autorizaciones de potencia y altura de torre de los medios de comunicación, hacia mecanismos y modalidades de comunicación a través de las redes digitales que no carecen de límites geográficos de cobertura y que, por ende, en este caso pueden incluir dinámicas internacionales. Igualmente desde materiales instruccionales planos hacia aprendizajes en red con hipertexto y multimedia como mecanismos de aprendizaje, iniciando la aplicación de modelos de simulación digitales.

En algunos países, la virtualización significó un incentivo al ingreso de nuevos proveedores, tanto locales como internacionales en el campo de la educación superior en la región, aumentando la diversidad institucional y la competencia. Ella permitió la irrupción de modelos universitarios de oferta 100%, aunque ha estado limitado únicamente a instituciones en México, Colombia y Puerto Rico, si bien existen programas 100% virtuales en varios países (República Dominicana, Venezuela). Ello ha permitido el aumento de la oferta transfronteriza, fundamentalmente de ofertas de España. Al tiempo, también ello ha

planteado la superación de las regulaciones estatales (México), fortaleciendo las regulaciones nacionales (Argentina, por ejemplo) y la mayor diversificación de estudiantes, tutores, empoderamientos regionales y recursos de aprendizaje.

La irrupción de las tecnologías de comunicación e información desde fines de los 90 no sólo plantea un nuevo paradigma instrumental de formación profesional y la transformación en las instituciones con ofertas presenciales aumentando la diversificación de las ofertas, sino además la superación de las fronteras del modelo dual fragmentado entre unas instituciones nacionales a distancia y otras presenciales, para complejizarse con múltiples ofertas y modalidades a distancia por parte de las tradicionales instituciones presenciales.

En este escenario, la educación a distancia en la región, antes resistida por los cuerpos académicos y políticos, comenzó a ser vista - lentamente y a partir de la acción de especialistas y del impulso de las instituciones a distancia existentes - como parte de un enfoque más eficiente y de calidad con base en las teorías interactivistas, en el constructivismo y en la mayor flexibilidad que estas pedagogías permiten, en el acceso de más personas antes marginadas de la educación superior (GARCÍA ARETIO, 2009). Ello se produjo aun cuando se mantienen los viejos paradigmas catedráticos resistentes y marcos normativos que limitan en general la plena utilización de las tecnologías de la comunicación en educación.

Tabla 2

Diferenciación nacional de la oferta de educación superior a distancia en América Latina (desde los años 2000)

<i>País</i>	<i>Evolución de la inserción de la educación a distancia en el sistema universitario latinoamericano</i>
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fuerte nivel de autonomía en las ofertas por parte de las Universidades públicas, con un peso destacado de las ofertas localizadas a nivel de Facultades en el marco de modelos que se iniciaron como “cursos abiertos”. ▪ Restricciones normativas a la oferta privada a partir de altos estándares de exigencias de calidad y de requisitos de funcionamiento con exigencias semivirtuales ▪ Expansión de instituciones privadas a distancia del interior
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de la Universidad Abierta del Brasil como expresión de ofertas diferenciadas de las universidades públicas. ▪ Virtualización de las Universidades asociadas a la norma que autoriza que hasta el 20% de los cursos puedan ser no presenciales

País	<i>Evolución de la inserción de la educación a distancia en el sistema universitario latinoamericano</i>
México	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimientos de estándares de calidad al interior de las universidades autónomas de la educación no presencial con los mismos parámetros que la educación presencial. ▪ Establecimiento de consorcios públicos para lograr sinergias y mayores niveles de oferta. ▪ Apoyo a la oferta virtual por parte del sector público como mecanismo para promover la ampliación de la cobertura ▪ Tendencia al ofrecimiento por parte de las Universidades privadas de ofertas virtuales o a distancia orientadas a la educación permanente ▪ Creación por parte del Tecnológico de Monterrey del Tec-Virtual
C. Rica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expansión de la cobertura e incremento de la calidad por acreditación de las ofertas de la UNED ▪ Reingeniería de la UNED hacia su transformación desde una institución a distancia hacia una institución virtual de calidad con sus programas acreditados
Chile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de política pública focalizado en la calidad, que restringe la educación formal a distancia y tendencia a la oferta pública y privada de ofertas orientadas a la capacitación continua ▪ Virtualización de la enseñanza presencial, con un acercamiento entre las modalidades presenciales y a distancia.
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de Centros Regionales de Educación Superior (CERES) en coordinación entre el Ministerio de Educación y las Universidades para ofertar educación semipresencial en regiones sin acceso presencial ▪ Conformación de una red de universidades privadas proveedoras de educación virtual. ▪ Autonomización, expansión y reingeniería de la UNAD a través de la virtualización y con ofertas de educación permanente, creando un modelo bimodal.
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expansión de modalidades de educación superior virtuales a distancia privadas para demandas de emigrantes en régimen pagante
Perú	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructuración de redes pedagógicas de educación superior como mecanismo para articular la alta creación de sedes y subsedes locales por parte de algunas universidades privadas.
R. Dominic.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprobación de normas de regulación de las instituciones semipresenciales ▪ Expansión de la cobertura privada bajo modelos semipresenciales
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalidad de acceso libre del sector público para sectores de bajos ingresos que no pudieron acceder a la educación presencial pública ▪ Lento proceso de reingeniería de la Universidad Nacional Abierta

5. LA NUEVA FASE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES A DISTANCIA

En los últimos años, acompañando el proceso de virtualización y como derivación de ello se inició una nueva fase de la educación a distancia caracterizada por su internacionalización. Si bien toda la educación superior latinoamericana está inserta en una rápida internacionalización, más allá de la presencia o no de marcos institucionales de integración o de políticas específicas a favor o inclusive de resistencia, en el caso de la educación a distancia, ella tiene sus particularismos curriculares que hemos analizado (RAMA, 2012). Nos centraremos en esta ocasión en los componentes institucionales.

5.1. La educación transfronteriza

La educación transfronteriza, en tanto prestación del servicio educativo desde una institución radicada en un país a un estudiante residente en otro, ha estado creciendo a escala mundial a medida que ha aumentado la cobertura de la educación virtual y se ha avanzado en los estándares y en la búsqueda de establecer reconocimientos internacionales. A medida que aumenta la matrícula de la educación a distancia se constata un aumento y diferenciación de sus niveles y de la internacionalización, más allá de la falta de información comparable (RAMA, 2013).

La prestación dominante extrarregional como educación transfronteriza de ingreso en América Latina y el Caribe han sido la Universidad Oberta de Cataluña (UOC) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, que inclusive han abierto oficinas en México como plataforma para comercializar sus servicios regionales. En el Caribe el impacto ha sido dominante de universidades a distancia de Estados Unidos e Inglaterra. Sin embargo, las múltiples limitaciones a la certificación y al reconocimiento de las certificaciones virtuales ha determinado que la internacionalización de la educación a distancia no se expresara en forma dominante como educación transfronteriza, o sea como prestación de una educación virtual desde los países de origen, sino como resultado del traslado de instituciones, siguiendo el modelo de la Organización Mundial del Comercio (OMC) de tipologías de la internacionalización.

Sin lugar a dudas, en la región se ha desarrollado una educación transfronteriza de egreso por una internacionalización de las instituciones a distancia de la región a través de múltiples formas, una de las cuales ha sido la creación de nodos en el extranjero fuera de sus países de origen, tanto a nivel regional como extra regional. Ha sido un proceso a través de sedes propias, o en asociación o franquicias, con múltiples articulaciones institucionales a convenios o alianzas de trabajo más o menos laxas. Estas sedes se han instalado para apoyar la enseñanza o reclutar estudiantes en esos mercados. Entre esas destacan el

ITESME (Monterrey-México) con sedes en diversos países, la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) que tiene sedes en Milán, Madrid y Roma, así como la Universidad Alas Peruanas (Perú) con múltiples sedes en el exterior, o la UNAD de Colombia, que ha sido la primera universidad a distancia en crear una sede fuera del país al instalarse en Estados Unidos en el Estado de Florida.

En algunos casos, las sedes se asocian a las corrientes migratorias de esos países como al volumen de los estudiantes captados previamente. En el caso del TEC se ha focalizado en la oferta de postgrados virtuales en la región con apoyos presenciales. El volumen de estudiantes es la variable que determina las formas de radicación y menores cantidades de estudiantes se asocian a formas más simplificadas de acción a través de franquicias u otros contratos puntuales.

Estas dinámicas acompañan otras formas de internacionalización, como el intercambio de recursos de aprendizaje, la internacionalización de empresas proveedoras de apoyo al proceso educativo, la internacionalización de tutores, la internacionalización del proceso de enseñanza. La dinámica en curso de virtualización de la tradicional educación a distancia retroalimenta tal internacionalización, en tanto permite brindar servicios educativos fuera del país.

5.2. El ingreso de grupos internacionales en la educación a distancia

Las formas dominantes que está asumiendo la internacionalización no son fundamentalmente como educación transfronteriza como analizamos anteriormente, sino como traslado de instituciones orientadas a ofertar educación a distancia y virtual. Ello se ha realizado en dos orientaciones:

- Alianzas entre proveedores locales e internacionales en países cuyo régimen de prestación es sin fines de lucro.
- Instalación de proveedores externos vía compra de instituciones locales donde el régimen de prestación universitario admite las sociedades anónimas y la lógica orientada al lucro.

5.2.1. Alianzas internacionales

La articulación mediante alianzas internacionales constituye una de las formas que está asumiendo la internacionalización de la educación a distancia y que caracteriza a la nueva fase en curso. Esta modalidad se ha estructurado fundamentalmente en los países sin fines de lucro, en los cuales los proveedores internacionales no pueden adquirir las instituciones locales y asumir su gestión directamente. El grupo Withney ha sido el actor más protagónico de este modelo, aunque también ellos han adquirido instituciones en los

países que permiten educación con fines de lucro. Se gestiona bajo un modelo de gestión diferenciado, ya que actúa en mercados de la región en los cuales las figuras de propiedad de las universidades son, tanto de asociaciones civiles o fundaciones, así como también de sociedades anónimas. En América Latina está presente en 7 países. En ambos modelos han promovido fuertes reingenierías en las instituciones para diversificar su cartera de producto incorporando y expandiendo la educación a distancia bajo una estrategia articulada regionalmente con fuertes servicios de apoyos en plataformas y de asistencia técnica. Actualmente el Grupo Red Ilumno ofrece programas a distancia y virtuales a través de 11 instituciones en 7 países que cubren 270.000 estudiantes, de los cuales 70.000 son estudiantes a distancia en más de 3.500 cursos virtuales. Además, 100.000 alumnos presenciales reciben apoyos virtuales a través de plataformas, recursos de aprendizajes u otros mecanismos. La Red ha pasado de 7.400 estudiantes en el 2008 a 70.000 en el 2014, lo cual constituye un crecimiento interanual del 45%, más allá de la incorporación de nuevas instituciones en el proceso. La Red brinda una gestión colectiva a escala regional a las instituciones asociadas o miembros mediante un centro (*call center*) exclusivo de atención al alumno, con estrategias integradas de remarketing, de inducción a la virtualidad, de marketing cloud, de procesos alineados de CRM, con herramientas de gestión y de seguimientos comunes. Igualmente provee un campus virtual (LMS), un sistema de información académico, de producción de contenidos y de gestión administrativo, así como un banco de recursos de aprendizajes compartidos creando altas sinergias regionales. Como contraprestación, la Red recibe un porcentaje de la facturación bruta.

5.2.2. Instalación local de nuevos proveedores globales

El ingreso de grupos internacionales por compra en las universidades como modalidad de internacionalización de la educación superior ha sido altamente significativo en varios países donde se admite la figura de gestión bajo sociedades anónimas, como México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Perú y Brasil, cuyos sistemas universitarios representan el 65% de la cobertura regional. En el caso de Brasil, el ingreso mediante adquisición ha sido la forma por la cual se han internacionalizado también algunas instituciones de educación a distancia existentes. Tal ha sido el caso de la compra de la institución de educación a distancia más grande de la región, la Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) (1972) con aproximadamente 162.000 alumnos, de los cuales 146.000 están inscritos en cursos no presenciales. UNOPAR cuenta con una red de 469 polos de educación a distancia autorizados por el Ministerio de Educación localizados en 422 municipios en todos los Estados del país y cinco unidades de enseñanza superior presencial en el Estado de Paraná. El 100% de su capital fue adquirido por Kroton Educacional por US\$ 698,8 millones. La adquisición de UNOPAR es uno de los hechos más relevantes en la evolución de Kroton y está en línea con su estrategia de crecimiento de su presencia en el segmento de educación a distancia, como fue señalado en la oferta pública de acciones que se realizó (2011) para recoger fondos de la Bolsa de Valores de San Pablo. El paquete

accionario de control de Kroton Educacional es ejercido, a través de distintos vehículos societarios (Pitágoras Administração e Participações, Neiva Participações, Samos Participações, Júlio Fernando Cabizuca y Citissimo Participações) en partes iguales por los accionistas originales de la sociedad Pitágoras y el Fondo de Inversiones Brasil Gestão e Participação, un fondo de inversión internacional administrado por Advent International Corporation. Este ingresó en la sociedad en 2009 a través de un aumento de capital, accediendo al 50% del capital de Pitágoras, que le permitió a la empresa no sólo disponer de mayores recursos financieros, sino también incorporar una nueva gestión más profesional e inversores internacionales. Con la adquisición de UNOPAR y, posteriormente, con la fusión con Ananhua, Kroton se consolidó como la principal organización educativa del mundo, con cerca de un millón de alumnos en enseñanza superior y decenas de campus distribuidos en todas las regiones del país. Previo a la fusión con Ananhua en el 2013, Kroton tenía una oferta distribuida en 55% en educación superior presencial, 33% en educación a distancia y 12% en educación básica (REIS, 2012).

Se destacan en este mismo modelo de negocio y de internacionalización de la educación a distancia varios grupos más, con especial protagonismo en Brasil. Entre ellos destacan el segundo grupo universitario de educación superior de Brasil, la Universidade Anhembi Morumbi, propiedad 100% del grupo Laureate Education, que oferta educación a distancia en 64 polos en 17 ciudades en los Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná y Rio Grande do Sul. El otro proveedor transnacional presente en la región es el Grupo Apollo, una corporación listada entre las 500 empresas más grandes de Estados Unidos por Standard & Poor's, y que es propietaria de la Universidad de Phoenix, una institución con fines de lucro, con 42 sedes en los Estados Unidos y líder en la oferta de programas en línea. A través de Apollo Group Inc., es propietaria de varias instituciones educativas "for profit" a escala global con presencia en la región, tal como en Chile y México. También destacan, entre otros, el Grupo Pearson, de origen inglés, dedicado al sector editorial, con creciente papel en la venta de servicios y en alianzas de terciarización de las universidades de los recursos de aprendizaje, que ha comprado instituciones con miras a su utilización como plataformas para expandir la educación virtual en México y Brasil (RAMA, 2012). Los grupos internacionales son responsables de un porcentaje de la cobertura de la educación superior a distancia en forma muy superior a su incidencia en la cobertura de la educación presencial. Mientras que en educación a distancia su cobertura ronda cerca de 250.000 estudiantes, que representan el 15% del total de la matrícula a distancia regional, en relación a la matrícula total, tanto presencial como a distancia, ellos recogen cerca del 5% de la educación superior total de la región.

6. CONCLUSIONES. LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia en América Latina y el Caribe es una modalidad reciente de los setenta en la oferta educativa, pero que muestra diversas fases y dinámicas continuas

de transformaciones a escala regional. Durante este tiempo y a través de diversas fases, ha aumentado la matrícula, desde una cobertura de elite hacia niveles actualmente de minorías al interior de la matrícula superior total, conformándose como un factor de impulso del aumento de la cobertura de la educación superior en la región. Las tasas de crecimiento locales se asocian también, entre otros determinantes, a la expansión de la educación a distancia. Actualmente la educación a distancia atraviesa una nueva fase, en la que uno de sus impulsos determinantes proviene de las dinámicas internacionales y de la gestión de grupos globalizados. Ello ha permitido a escala regional y al interior de los países continuar el crecimiento de la matrícula, que ido superando los niveles de cobertura de elite, más allá de la alta diversidad a nivel de los países. En Brasil, en el 2002, la matrícula a distancia fue de 84.713 alumnos en 60 cursos (2,79%) (VIANNEY y TORRES, 2003) para el 2007 alcanzó a 339.000 alumnos universitarios, que representaban el 7% de la cobertura, y para el 2012 alcanzó al 15,8% de las matrículas totales de educación superior. Las perspectivas futuras proyectan un fuerte crecimiento, ya que el 31% de los nuevos ingresantes se inscribe en programas a distancia (HOPER, 2014). Para ese año la matrícula de esta modalidad semipresencial alcanzó a 1.113.850 estudiantes y la proyección oficial espera que se alcance una matrícula de 2 millones en el 2020. El crecimiento anual es del orden del 12%, con un mercado crecientemente competitivo y con mayor aceptación de la modalidad, perfil similar de los alumnos y convergencia de las metodologías entre los distintos competidores (HOPER, 2014). Restan, sin embargo, resistencias y hay áreas donde no se puede ofertar a distancia como la de Abogados por limitaciones de colegio profesional respectivo, la Orden de Abogados de Brasil (OAB).

El crecimiento del sector privado en educación a distancia es superior al del sector público en ese mismo mercado: entre el 2009 y el 2012 el crecimiento total de la matrícula fue del 33%, del cual el 40,2% fue en la red de instituciones privadas y apenas el 5,4% en la red pública (SEMESP, 2014). Se manifiesta, sin embargo, aún una baja titulación: mientras la tasa de deserción presencial es en Brasil del 38% en la red privada y del 21% en la pública, en la educación a distancia, la deserción privada era del 41,4%, en tanto que en el sector público era del 29,1% (SEMESP, 2014). La educación a distancia tiene una cobertura diferenciada a escala tanto de la región como al interior de los países. En México, por ejemplo, la cobertura de educación a distancia alcanzó en el 2010 al 11,6 % de la matrícula, con fuerte diferenciación en las regiones. Para el 2008, la cobertura de la educación a distancia era del 8,3% a escala nacional, pero se advertía que mientras en algunos Estados la matrícula no escolarizada en el nivel superior alcanzaba a guarismos superiores como 23,1% en Veracruz, 22% en Chiapas; 14% en Guerrero o 13,2% en Nayarit y 11,3% en Guanajuato, en los restantes estaban por debajo de la media nacional referida (SEP, SES, 2009). No todos los países tienen este empuje en la modalidad a distancia, sino que se observan fuertes diferencias regionales. Colombia, que ingresó desde los 70 en el modelo semipresencial, muestra un crecimiento lento, pero con los mismos ejes regionales en un modelo con fuerte raíz presencialista que ya tenía un fuerte peso de la

presencia en la educación a distancia por participación de la Universidad Nacional Abierta a Distancia en el sector público. En este país, entre en 2002 y el 2010, la educación a distancia pasó del 9,1% al 11,7%, y los inscritos en el año pasaron del 4% al 12%, y la matrícula de educación virtual respecto a la tradicional a distancia pasó apenas del 3,2% al 5,6%. Los graduados, por su parte, pasaron de 11,2% en el 2003 al 12,5%. Los programas, por su parte, a distancia tradicionales y virtuales pasaron del 4,8% del total en el 2006 al 6,3% en el 2010 (ALVARADO y CALDERÓN, 2013). La matrícula es, sin embargo, más elevada en los países que tienen instituciones tanto públicas como privadas dedicadas a educación a distancia, ya que los modelos bimodales al interior de las universidades no han mostrado incidencias significativas. Igualmente, dentro de estos países, es más marcada la cobertura y la expansión de la educación a distancia donde ha habido el ingreso de grupos internacionales especializados en esta modalidad y que actúan en estos mercados. Se constata también un relativo reconocimiento de sus certificaciones y un sistema más regulado, con múltiples criterios e indicadores de aseguramiento de calidad con controles y estándares más legitimados, a la vez con instituciones con escalas más elevadas y fundamentalmente con fuertes articulaciones en grupos internacionales. Como resultado de la evolución histórica referida, la educación a distancia en América Latina alcanza actualmente una dimensión creciente con un fuerte peso del sector privado, con instituciones con altas escalas, bajo modelos semipresenciales apoyados en plataformas virtuales y con un corrimiento hacia componentes cada vez más virtuales y una gestión por grupos internacionales que han ingresado por mecanismos de alianzas y terciarización de los servicios o por compras del paquete accionario total o parcial de las universidades regidas por sociedades anónimas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. y CALDERÓN, I. (2013): Diagnóstico estadístico y tendencias de la educación superior a distancia en Colombia, en ARBOLEDA, N. y RAMA, C. (Eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*, pp. 31-46 (Bogotá, ACESAD).
- AZEVEDO, J. (2007): *Sistema educativo mundial. Esaio sobre a regulação transnacional da educação* (Lisboa, FML).
- HOPER (2014): *Análise setorial do ensino superior privado. Brasil /2014* (Foz de Iguazú, HOPER).
- GARCÍA ARETIO, J. L. (2009): *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* (Madrid, UNED).
- MENA, M., et al. (Eds.) (2008): *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe* (Bogotá, ICDE, UNAD, Virtual Educa).
- MEYER, J. y FRANK, D. (2010): *La educación superior en la sociedad mundial* (Barcelona, Octaedro)

- MONTOYA, O. (2004): Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico, *Scientia et Técnica*, 25, pp. 209-213.
- TORRES, P., et al. (2010): Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe, en TORRES, P. y RAMA, C. (Eds.) (2010): *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias* (Florianópolis, UNISUL, PUCPR).
- RANGEL, R. (2014): *Universidad 2.0* (México, Taurus).
- RAMA, C. (2004): Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual, en ANUIES - IESALC, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, pp. 29-42 (México, ANUIES, IESALC).
- RAMA, C. (2008): Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina, *Revista Diálogo Educativo*, 24, pp. 341-355.
- RAMA, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias* (Santo Domingo, Ediciones Unicaribe).
- RAMA, C. (2010): *Las reingenierías de las instituciones de educación a distancia en América Latina* (Santo Domingo, Ediciones Unicaribe).
- RAMA, C. (2011): La educación superior en América Latina en el periodo 2000-2010: ocho ejes centrales en discusión, *Revista Innovación Educativa*, 57, pp. 15-20.
- RAMA, C (2012a): La internacionalización de la educación a distancia, *Revista Cuestiones de Sociología*, 8. Extraído de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn08a04>
- RAMA, C. (2012b): El negocio universitario for-profit en América Latina, *Revista de la Educación Superior*, 164, pp. 59-95.
- RAMA, C. (2013): *La reforma de la virtualización. El nacimiento de la educación virtual*. (México: Universidad de Guadalajara).
- RAMA, C. (2014): La virtualización universitaria en América Latina. *RUSC*, 11(3), pp. 33-43. Extraído de <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v11n3-rama/v11n3-rama-es>
- REIS, F. (2012): *O lado perverso da globalização: os negócios descompromissados da educação*. Extraído de <http://www.fabiogarciareis.com/wp/>
- SEMESP (2014): *Mapa do Ensino Superior no Estado de Sao Pablo* (Sao Pablo, SEMESP).
- SILVIO, J. (1998): La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones, *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(1), pp. 27-50.
- SILVIO, J. (2000): *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* (Caracas, IESALC/UNESCO)
- SILVIO, J. (2004): Tendencias en la educación superior en América Latina: la educación virtual, en ANUIES IESALC, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (México, ANUIES, IESALC).

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)

VEGA, L. (2011): *La educación comparada internacional. Procesos históricos y dinámicas globales* (Barcelona, Octaedro).

VIANNEY, J., et al. (2003): *La educación virtual en Brasil* (Florianópolis, UNISUL).

PROFESIOGRAFÍA

Claudio Rama

Investigador, profesor, consultor. Concluyó 11 estudios universitarios, de entre los que destacan Economista, Especialista en Educación a Distancia, Master en Gerencia Educativa, Doctor en Educación y Doctor en Derecho. Conferencista en 30 países, consultor en varios organismos internacionales, autor y editor de diversos trabajos de investigación. Recibió dos veces el Premio Nacional de Literatura del Uruguay (1999 y 2008) y es Doctor Honoris Causa por las UNMSM, ULADECH, UIGV y UPR de Perú. Ha sido Director de varios organismos, de entre los que destaca el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). En 2015 asume la Dirección del Centro de Estudios de Educación Superior y Sociedad del Conocimiento (CEEISSC). Su trabajo académico se centra en la educación superior, especialmente en las interrelaciones entre los cambios sociales y las transformaciones en la educación superior en América Latina. **Datos de contacto:** Email: crama@ude.edu.uy

Marcelo Cevallos Vallejo

Miembro Académico del Consejo de Educación Superior, Presidente de la Comisión de Universidades y Escuelas Politécnicas. Es Doctor en Ciencias Agrícolas (Ph.D), Mención Genética y Biotecnología; Ingeniero Agrónomo por la Universidad Agraria de la Habana; Máster en Biología Vegetal, Mención Biotecnología, por la Universidad de la Habana. Ha sido Profesor Invitado de Postgrado en diversas universidades nacionales. Actualmente es Tutor Nacional e Investigador Asociado de la Universidad de Columbia Británica y Profesor Titular de la Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica. Es consultor en temas de desarrollo rural sostenible e innovación tecnológica, para instituciones gubernamentales y no gubernamentales. **Datos de contacto:** Email: marcelo.cevallos@ces.gob.ec

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2015.

Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2015.

3



UN CUENTO DE DOS PAÍSES: EDUCACIÓN A DISTANCIA DE MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

A Tale of Two Countries: Higher Distance Educación in Mexico and the United States of America

Pedro Cookson Steele* y Nancy Domínguez González**

RESUMEN

Este artículo presenta un resumen del panorama de la educación superior a distancia en dos países vecinos del norte del continente americano: México y los Estados Unidos de América. La primera sección aborda una descripción de las diferentes formas de distancia ofrecidas por las universidades mexicanas, así como su evolución histórica, los retos que enfrenta en materia de evaluación, acreditación, posicionamiento social como alternativa educativa de calidad y los beneficios que representa para una sociedad en crecimiento. La segunda sección aborda la educación superior a distancia en los Estados Unidos, relata los antecedentes históricos y presenta cuatro tipos de oferta de educación de distancia. Repasamos los resultados de informes nacionales de educación a distancia superior publicados desde 2005 al 2015. Además de comentar algunos indicadores de la madurez del campo profesional de la educación a distancia, discutimos las respuestas de instituciones y asociaciones profesionales al enfrentarse a nuevas reglas emitidas por el Departamento de

* Adelante Online (Estados Unidos).

** Universidad Veracruzana (México).

Educación del gobierno federal concernientes a la entrega de programas y cursos de educación a distancia a través de las fronteras estatales.

PALABRAS CLAVE: Universidad a distancia, participación de los estudiantes, calidad de la educación, programas de educación a distancia, política gubernamental.

ABSTRACT

This article presents a summary of the panorama of higher distance education in the two neighboring countries of North America of Mexico and the United States. The first part addresses the different forms of distance education offered by Mexican universities – how, as they have evolved, they have faced such challenges as evaluation, accreditation, and served as an alternative route to social mobility, thus benefitting a society undergoing development. The second section addresses higher distance education in the United States, recounting the historical background and the different forms of distance education offer. We review the findings of national studies of higher distance education published from 2005 to 2015. In addition to commenting on some indicators of distance education as a professional field of practice of distance education, we discussed the responses institutions and professional associations have responded to the interpretation of the federal government's Department of Education's rules on delivery of distance education courses and programs across state lines.

KEY WORDS: Open University, Participation of Students, Quality of Education Programs of Open University, Government Policy.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es presentar el panorama de la naturaleza y el alcance de la educación a distancia en dos países vecinos del norte del continente americano: México y los Estados Unidos de América. Se relatarán los antecedentes históricos de la escena actual, las diferentes maneras en que se ofrecen los cursos y programas a distancia y las características de las instituciones a distancia dentro del contexto de los sistemas de educación en la educación superior. Un punto interesante a discutir es el relacionado con la cuestión de calidad de la instrucción a distancia y las reglas propuestas por los gobiernos federales de ambos países para la entrega inter-estatal de los cursos y programas a distancia. Se hará breve mención de algunos aspectos que reflejan la maduración de este campo de práctica. Hemos limitado nuestro enfoque a la educación a distancia en el contexto de las instituciones educativas que ofrecen educación superior de carácter formal,

por lo que la educación a distancia en otros niveles educativos y de carácter no formal o informal no se analiza en este estudio.

2. EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN MÉXICO

2.1. Antecedentes históricos

La educación a distancia en México tiene una historia de cerca de 100 años, en los que ha pasado por etapas muy variadas y complejas. El primer antecedente de esta modalidad educativa que se tiene data de inicios del siglo XX, cuando en 1923 el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (organismo encargado de la educación en el país) implementó las misiones culturales, las cuales tenían el propósito de ofrecer programas de capacitación a maestros de escuela básica directamente en sus áreas de trabajo. Esta iniciativa partió de la idea de establecer una estrategia para capacitar a maestros de educación básica que se encontraban prestando sus servicios en áreas rurales dispersas a lo largo del territorio nacional, de tal forma que pudieran mejorar su formación sin desatender a sus estudiantes y coadyuvar con ello a reducir los índices de analfabetismo que, a principios del siglo XX, alcanzaban el 95% de la población y conformar así una nación civilizada. El proyecto funcionó eficientemente y obtuvo la confianza y colaboración de muchos de los docentes, por lo que en 1932 las misiones culturales pasaron a integrarse a las escuelas rurales y se volvieron fijas (HERRERA, 2014). Se considera éste el primer antecedente de la Educación a Distancia en México, porque los estudiantes estaban separados física y temporalmente de la institución que ofertaba la formación y de sus compañeros, más no del facilitador, en este caso los misioneros. Hay quienes sostienen que el primer registro de Educación a Distancia en el país se refiere al modelo implementado por la asociación filantrópica “Compañía Lancasteriana” que data de 1822, cuyo fin era promover la educación primaria entre los sectores marginados de la capital del país (BOSCO, 2008). Sin embargo sigue siendo el caso de las misiones educativas el ejemplo más claro del inicio de la educación a distancia en el país.

A partir de los años 40, los destinatarios de la educación a distancia fueron fundamentalmente los profesores no titulados del campo mexicano, la institución que se responsabilizó de su formación y titulación fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) con una estrategia basada en materiales impresos y el uso de la radiodifusión. El IFCM dejó de existir en 1971, pero su modelo educativo fue imitado por otras instituciones formadoras de docentes. Fue en 1944 cuando se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cuyo objetivo era capacitar a los maestros en servicio, y fue entonces que se diseñaron y distribuyeron los primeros cursos institucionales de educación por correspondencia en este país. Se enviaban cuadernillos coleccionables y cuestionarios

que los estudiantes debían resolver y devolver a la oficina central. La instrucción adquirida se complementaba con cursos intensivos en periodos vacacionales (CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO, 2015). En esa década también empezaron a registrarse avances en tecnología, especialmente relacionados con televisión; además, se fundaron escuelas de enseñanza audiovisual, se desarrollaron proyectos relacionados con la televisión y este medio de comunicación cobró importancia en el panorama nacional. En 1947 se transmitió por primera vez una cirugía por circuito cerrado, lo cual puede constituirse como el primer esfuerzo por transmitir por televisión material con objetivo instruccional (BOSCO, 2008).

Sin embargo, es hasta la década de los 60 que se inicia el uso a gran escala de la televisión educativa con el programa de telesecundarias, mismo que aún existe y a la fecha llega a más de 30,000 sitios, que si bien no es educación superior, ha abierto líneas interesantes de acción e investigación sobre la educación a distancia en este contexto. El uso de la radio también abrió escenarios educativos de importancia como la emisión de cursos de alfabetización, complementados con materiales impresos y la comunicación directa eventual. Otro ejemplo son cursos de inglés por radio que se ofrecían por parte de instituciones educativas públicas como la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En los 70's, con el ejemplo de la Open University del Reino Unido, surgen en México programas como el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM o el Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional. Basado más en materiales impresos que en el uso de medios electrónicos masivos, hacia 1979 se creó el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el propósito de apoyar la formación de profesores de educación básica. Con la creación de este sistema de Educación a Distancia, la UPN fue la primera institución pública de educación Superior en México que cubrió todo el país con esta modalidad, al establecer unidades en todos los estados de la República. En una primera etapa la estrategia se apoyó básicamente en materiales impresos.

Desde los 80 hasta el presente, la atención se ha centrado en las tecnologías de la información y la comunicación que se insertan reenfocando los modelos de comunicación generados con las aportaciones del pasado; podemos decir que los nuevos medios no llegaron a desplazar a los existentes, sino que vinieron a diversificar el menú de posibilidades, de manera que los discos compactos, la educación vía satélite y los ambientes virtuales de aprendizaje en Internet, conviven con los textos impresos, el uso del teléfono móvil, los dispositivos inteligentes y otros medios en una permanente búsqueda de las mejores opciones para la educación a distancia. Ciertamente es que los medios anteriores se usan cada vez menos y la comunicación directa se ve desplazada poco a poco por redes sociales y demás herramientas que provee Internet. Los medios más utilizados son en primer lugar todos aquellos suministrados por Internet, posteriormente los impresos,

enseguida la televisión y muy poco la radio. La correspondencia tradicional y el teléfono tienen básicamente un uso administrativo y se usa escasamente con fines académicos.

En el caso de México los propósitos y modos de organización de la educación a distancia son de lo más variado, debido tanto a la diversidad de objetivos y condiciones institucionales como a las influencias que se han dado en su origen y desarrollo. Entre esas influencias son de destacar la tradición mexicana y la influencia de instituciones europeas, estadounidenses, latinoamericanas y de organismos internacionales como la UNESCO (MORENO, 2009).

En 2014 el sistema educativo nacional registraba a 3.3 millones de estudiantes matriculados en programas de nivel superior, incluyendo postgrado; se espera que esa cifra se verá incrementada para cubrir en el 2020 al 29% de la población entre 20 y 24 años. En dos escenarios de crecimiento de la matrícula de licenciatura, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) prevé una atención a la demanda del 29%, en el caso más optimista, y del 26%, en la más moderada, del grupo de edad de 20 a 24 años. Estas proporciones de atención, en cualquiera de los escenarios propuestos, resultan del todo insuficientes frente a los parámetros de atención de los países desarrollados, que de acuerdo con un informe publicado por el Banco Mundial alcanzan un promedio superior al 50%, mientras que en los países de ingresos medios es del 21%. Esto significa que, aún si comparamos a México con países de nivel de desarrollo similar, la atención en el nivel superior es inferior y definitivamente insuficiente (ANUIES, 2015).

2.2. Situación actual

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos postula que toda la educación en el país debe estar normada y regulada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), aun aquella que se oferta en instituciones privadas, por lo que es esta Secretaría la que otorga los reconocimientos de validez oficial que permiten que un profesional pueda ejercer libremente en el territorio nacional. De tal suerte que un programa educativo para ser reconocido debe cumplir los lineamientos que marca la SEP.

A continuación se presenta una visión general de la educación a distancia en el país, haciendo énfasis en que se presenta información de aquellos programas que cuentan con ese registro de validez oficial. De los programas que se ofrecen en los niveles de licenciatura y postgrado, así como en programas de formación continua en educación abierta y a distancia, se observa que un total de 57 instituciones educativas ofrecen 211 programas de licenciatura y dos programas de Técnico Superior Universitario. En el nivel de postgrado, las mismas instituciones ofrecen un sinnúmero de programas de diplomado y cursos profesionales, 28 especialidades, 175 programas de maestría, y 16 programas doctorales. Se cubren todas las áreas del conocimiento, aunque definitivamente la atención

está centrada en las ciencias sociales y administrativas, seguidos en importancia por los de ingeniería y tecnología, ciencias agropecuarias y los del área de educación y humanidades; son escasos los programas en ciencias de la salud y los de ciencias exactas. Además de estos programas contabilizados, y que están debidamente acreditados, hay que añadir un sinnúmero de programas que no cuentan con registro de validez oficial debido a que su naturaleza no les permite ser reconocidos por la SEP (medicina alternativa, por ejemplo) o aquellos que están en proceso de obtener dicho registro (EL PORTAL DE LOS ESTUDIANTES, 2015).

En importante destacar que muchas universidades públicas han hecho esfuerzos importantes por ampliar su oferta en programas educativos a distancia, sin embargo al momento la mayor oferta de estos programas se encuentra en universidades privadas. Se calcula que a finales del 2012 ambos tipos de instituciones públicas y privadas atendieron a un total de 260.000 estudiantes, tanto en nivel de técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Esto representa un número alto si se compara con los 15.000 estudiantes que se atendían en 1997, sin embargo es bajo en proporción si se le compara con el crecimiento que otros países han presentado en esta modalidad educativa, y sobre todo con la demanda de la propia sociedad de educación de nivel superior, por lo que la cifra resulta insuficiente (EL UNIVERSAL, 2012).

En relación con la infraestructura necesaria para los programas a distancia, los esfuerzos han sido diversos. En primer lugar puede señalarse aquel realizado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Red EDUSAT que posibilita la recepción de la señal en 30 mil puntos, entre los cuales hay un número importante de instituciones educativas. Por otra parte, se encuentra la Red Nacional de Videoconferencia, en la que se cuenta con 120 salas aproximadamente; la Red del Noroeste y además un conjunto importante de instituciones cuentan con equipo que les permite operar programas a distancia. Las tecnologías de información y comunicación de las que se dispone hoy en día, posibilitan que quienes no tengan acceso a una red de videoconferencias puedan establecer contacto con las personas que forman su grupo de estudio a través de una computadora con conexión a Internet, con un nivel de eficiencia cada vez más alto. En las instituciones educativas se ha convertido en un asunto de atención constante la actualización de equipo de cómputo, software y acceso a Internet, contratación de bases y bancos de datos remotos. Lo anterior significa que, con diferentes grados de avances, en un importante conjunto de instituciones educativas se cuenta con la infraestructura suficiente para operar programas a distancia.

En este punto, es importante destacar una iniciativa que surgió en México en 2013 que se denomina “Internet libre para todos” (INTERNET PARA TODOS, 2013), que mediante un movimiento social busca que se garantice mediante la ley que toda la población en el país pueda acceder a Internet desde cualquier punto: tanto edificios y

espacios públicos como privados; para hacer valer en México el derecho humano de contar con acceso a la vía de comunicación más importante del mundo. Para ello, se proponen acciones como emplear la infraestructura de la Comisión Federal de Electricidad para establecer los nodos de conexión, que se abran los mercados de oferta del servicio, liberar los espacios blancos que reserva la televisión analógica y que pronto serán innecesarios, establecer una coalición que presente y dé seguimiento a la propuesta y aglutinar la opinión pública en esta iniciativa.

Una estructura que ha operado con éxito en otros países dentro de la educación a distancia es el consorcio, que es una agrupación de instituciones públicas y privadas unidas en el propósito de ofrecer educación a distancia, generalmente en una región o estado para ayudar a abatir el rezago educativo al atender a toda la población que lo solicita y que no puede ingresar a la oferta con que cuentan las instituciones de manera individual. Un ejemplo de este tipo de organización es el Consorcio Clavijero que se constituyó en el estado de Veracruz en 2005 y desde entonces ha evolucionado como un organismo que contribuye en abatir el rezago educativo en México específicamente en el territorio veracruzano, mediante la oferta de programas académicos orientados a las áreas estratégicas del conocimiento. El Consorcio actualmente ofrece programa de bachillerato en línea, Técnico Superior Universitario, Licenciaturas y programas de formación continua (INSTITUTO CONSORCIO CLAVIJERO, 2015).

Parte importante de la consolidación de la educación a distancia en el país fue la fundación de la Universidad Da Vinci en 2004, la primera universidad 100% virtual del país, cuyo objetivo es ofrecer una alternativa competitiva en calidad, costos, tiempos y posibilidad de acceso, en la que se puede obtener formación a nivel profesional y postgrado con un modelo completamente a distancia y mediante la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación de vanguardia, al momento ofrece programas de licenciatura, especialidad, maestrías y doctorados. A partir de ese año se han fundado otras instituciones con el mismo objetivo y con métodos de trabajo variados, que van desde procesos educativos completamente a distancia hasta programas mixtos que requieren asistencia presencial en una u otra medida.

2.3. Sobre la acreditación

Como se mencionó anteriormente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de otorgar el registro de validez oficial a los programas educativos de grado y postgrado, sin importar la modalidad en que se oferten. Sin embargo todo programa educativo a distancia en instituciones bimodales ha estado inmerso en un ambiente de institución presencial, por lo que los requisitos para obtener el registro eran, más bien, facilitados por la institución en sus programas presenciales. Es hasta el surgimiento de la primera institución completamente en línea que la SEP se vio en la necesidad de

reestructurar su lista de requisitos para la obtención del registro, considerando aquellos aspectos que atañen sólo a la educación a distancia. Por ejemplo no es importante que la institución no tenga una biblioteca física, aulas o cafetería, pero es vital que haya una fuerte infraestructura tecnológica que soporte el campus virtual y el sistema de administración de conocimiento elegido, así como un sistema de soporte técnico 24/7, es decir 24 horas al día los siete días de la semana.

Acreditar la calidad de los programas educativos en México es un proceso complejo y hay varias instancias que operan a manera de niveles y que determinan en uno u otro aspecto la calidad del programa de educación superior. Se ha establecido que aquel programa educativo que desee acreditar su calidad académica primeramente debe pasar por un proceso de evaluación ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la cual es una asociación civil que está constituida por pares académicos en diferentes disciplinas que se conforman en comités con la competencia para realizar el proceso de evaluación.

Dicho proceso inicia cuando un programa desea evaluarse. Para ello debe autoevaluarse mediante un instrumento con indicadores que ayudan a identificar si el programa cuenta con los elementos necesarios para certificar su calidad. De no ser así es necesario realizar los ajustes pertinentes, en cuanto se cubren se pide la evaluación a los CIEES, quienes conforman un grupo evaluador con pares de distintas universidades pero de la misma disciplina. Los CIEES, una vez realizado el proceso de evaluación, pueden certificar que el programa es de alta calidad académica (nivel 1) que es un programa que requiere atención en muchos aspectos (nivel 2) o bien que es un programa que conviene eliminar o bien requiere grandes cambios para subsistir (nivel 3).

El dictamen otorgado por los CIEES habilita al programa educativo para pasar al siguiente nivel de evaluación, que en el caso de licenciaturas son los organismos acreditadores, donde también se conforman grupos de expertos en las diferentes áreas del conocimiento designados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), los cuales tienen atribución oficial para determinar si el programa puede ser acreditado en su área con el más alto estándar de calidad en México y toma en cuenta también estándares internacionales. En el caso de la educación a distancia, los CIEES a poco tiempo de su creación en 1991, iniciaron la construcción de un instrumento especializado en evaluar programas educativos en modalidad mixta o a distancia, para lo cual incluyeron un indicador especial que mide parámetros que sólo atañen a la educación a distancia como infraestructura tecnológica, servicio de atención a usuarios tanto académica como soporte técnico, métodos de evaluación adecuados, etc.

En el caso de los programas de postgrado, se certifican por medio de los CIEES, mas no son acreditados por ningún comité del COPAES. Por el contrario es el Consejo

Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) quien determina si un programa es de calidad o no, para lo cual cuenta con un proceso de evaluación que, de cumplirse, permite al programa ingresar al Padrón Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC), otorgando un registro que debe ser revalidado en periodos de 3 años. Antes del año 2012 el CONACYT sólo consideraba programas educativos de postgrado presenciales para otorgar su aval de calidad. Para el caso de la educación a distancia, a finales del año 2011 el Conacyt liberó un instrumento de evaluación que permitió por primera vez a inicios de 2012 validar la calidad de los programas de postgrado para ingresar en el PNPC. Aún cuando en ese momento algunos programas de postgrado a distancia lograron su ingreso al padrón, aun se tienen muchos puntos que atender, porque el CONACYT otorgó el aval a los postgrados a distancia de calidad, sin embargo no otorga becas ni ningún tipo de apoyo o estímulo a quienes deciden optar por una maestría o doctorado en línea, basándose para ello en la idea de que no son estudiantes dedicados al 100% y por ello no requieren manutención o apoyo.

2.4. Prospectiva

Se considera que el avance de la educación a distancia en México ha sido lento, pues a la fecha es considerada por muchas personas como educación de baja calidad. Ciertamente es que ha crecido con serias limitaciones de infraestructura, planeación y recursos; en muchos de los casos por imitación de otros modelos y no con base en estudios de necesidades reales. En este sentido, ayuda la creación de instituciones que se forman con el propósito de aglutinar esfuerzos y realizar investigación que permite generar modelos y parámetros de crecimiento de la modalidad educativa, como el Sistema Nacional de Educación a Distancia, la Universidad Abierta y a Distancia de México, el Espacio Común de Educación Superior a Distancia con su red de investigadores consolidada gracias a la colaboración de universidades que han abierto sus programas en esta modalidad, y como ellas hay otras instituciones que aportan en este sentido.

Uno de los proyectos más recientes en México parte de la Subsecretaría de Educación Superior en coordinación con el gobierno de Francia y consiste en generar comunidades académicas denominadas Comunidades Digitales para el Aprendizaje en la Educación Superior (CODADES) donde participan universidades públicas en la generación de recursos para el aprendizaje en temáticas como:

- Educación.
- Artes, Humanidades y Ciencias Sociales.
- Ciencias Económico-Administrativas.
- Ciencias Naturales y ciencias exactas.
- Ingeniería y tecnología.
- Ciencias agronómicas, y medicina veterinaria y zootecnia.
- Salud.

- Relaciones internacionales.

En cada una de estas áreas lidera el proyecto una universidad pública reconocida por sus logros en el dicha área, la cual invita a colaborar a pares expertos de otras instituciones para desarrollar en colaborativo contenidos como MOOC's (cursos masivos en línea) objetos de aprendizaje y repositorios de recursos; dichos recursos tienen la función de fortalecer procesos educativos en la educación superior presencial, pero también abrir el panorama sobre la educación a distancia, de tal suerte que la comunidad académica en el país reconozca y se beneficie de las posibilidades de esta modalidad educativa.

A pesar de las dificultades del crecimiento en México de la educación a distancia, cada día cobra fuerza y se constituye en una alternativa viable y de calidad para muchas personas que se encuentran inmersas en dinámicas laborales, familiares y sociales que les impiden acceder a la educación convencional; los avances en las tecnologías de la información y la comunicación junto con la ampliación en infraestructura tecnológica en el país ayudan en este propósito, de tal suerte que cada día se cuentan con más posibilidades de mejorar la educación y mejorar con ello el desempeño laboral en beneficio personal y del entorno en general.

3. EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS

3.1. Antecedentes históricos

Durante los últimos 150 años, el proceso de la educación a distancia comenzaba con el reparto de materiales didácticos impresos mandados a los estudiantes por el sistema postal y la devolución de las tareas escritas por los estudiantes. Este método de la educación a distancia por correspondencia ha ofrecido oportunidades para que los hombres y mujeres a través de actividades de enseñanza-aprendizaje a distancia, facilitadas por la tecnología de información y comunicación, procuren aumentar su conocimiento, destreza y/o sensibilidad para ayudarse a sí mismos, a otras personas, o bien a sus organizaciones. Para evitar la tendencia de alabar la versión corriente de la educación a distancia como algo completamente nuevo e innovador surgido sin precedentes, mantenemos la perspectiva que toda configuración actual de cursos y programas a distancia llevan en pos de sí varios antecedentes. Aquellos antecedentes los trazaremos como parte de una trayectoria histórica que comprende cinco generaciones, las cuales van acompañadas del desarrollo de diferentes tecnologías.

3.1.1. La primera generación de educación a distancia por correspondencia

La primera generación de la educación a distancia la enfocamos a los programas de instrucción por correspondencia y el estudio independiente que se desarrolló en el siglo

XIX, donde se utilizaban materiales didácticos impresos mandados a los estudiantes mediante el sistema postal. Anna Eliot Ticknor, una autora y educadora radicada en Boston, Massachusetts, estableció la primera escuela por correspondencia en los Estados Unidos. “La Sociedad para Alentar los Estudios en Casa”, tenía el propósito de “inducir entre las amas de casa el hábito de dedicar parte de cada día al estudio sistemático y exhaustivo”. El proyecto funcionó durante un periodo de 24 años; enviaba materiales de estudio por correo a un total de 10,000 miembros, tanto a mujeres de poca educación al igual que mujeres de la clase alta (SOCIEDAD PARA ALENTAR LOS ESTUDIOS EN CASA, 1886). Otro ejemplo de los primeros años de esta primera generación que ofrecía cursos por correspondencia, fue el Instituto Chautauqua que creó The Chautauqua Literary and Scientific Circle, el cual ofrecía un curso de cuatro años por correspondencia para ayudar a los adultos que no tenían ni el tiempo ni el dinero para asistir a una universidad a adquirir destrezas y conocimientos universitarios. Posteriormente, desde 1883 a 1891 el estado de Nueva York autorizó el Chautauqua College of Liberal Arts a conceder grados académicos a estudiantes que completaron sus estudios por correspondencia y participaron en estancias presenciales de verano (NASSEH, 1997). Uno de los que enseñaban cursos de hebreo por correspondencia en Chautauqua fue William Rainey Harper. Cuando éste posteriormente fue nombrado rector fundador de la Universidad de Chicago, creó la División de Extensión, que ofrecía cursos por correspondencia para promover oportunidades educativas para adultos. Otras universidades siguieron el ejemplo y la educación a distancia por correspondencia llegó a ser la versión más popular de la educación a distancia conducida por las instituciones de educación superior desde el fin del siglo diecinueve hasta los años 1960s.

Edelson y Pittman (2001) postularon que esta generación se desarrolló en dos líneas paralelas. Por una línea se desarrolló la educación superior, por la otra se multiplicó en el sector privado. Uno de los ejemplos destacados del sector privado fue el curso sobre seguridad de minería que empezó Thomas J. Foster, que publicaba un periódico sobre la minería en Scranton, Pennsylvania. Foster inició el primero de estos “estudios en casa” con el tema de la seguridad en la minería para los mineros de carbón. Se multiplicaron los cursos por correspondencia en la década de los 1880 y llegaron a ser la International Correspondence Schools, la escuela privada por correspondencia más grande del mundo. En 1894 matriculó 2,500 personas, en 1895 matriculó 72,000 y en 1906, unos 900.000 (WATKINS, 1996). En lugar de lecciones individuales, a los estudiantes se les enviaban por correo libros de texto completos. Se diferenciaba también por contar con “1200 agresivos vendedores” (CLARK, 1906). En vez de calificar a los estudiantes para una variedad de opciones de empleo generales, los cursos prepararon a los estudiantes para desempeñar únicamente destrezas de empleo prácticas y específicas (MOORE y KEARSLEY, 2005).

Al proliferar la popularidad de educación a distancia por correspondencia, algunas escuelas en el sector privado empleaban prácticas engañosas que afectaron la reputación de la educación a distancia. Algunas de estas instituciones inscribían a muchos estudiantes a quienes cobraron las cuotas al comenzar los cursos, sabiendo de antemano no tendría altos costos atenderles cuando abandonaran sus cursos. Como legado de estas prácticas, en la década de los 50, el gobierno federal decretó reglas que limitaban y luego retiró su apoyo financiero a los estudiantes que estudiaban por este medio. Desde entonces, el tema de la baja calidad de la educación a distancia instada por esas escuelas en esta primera generación ha permanecido vivo (SABA, 2011). A pesar de estas prácticas de algunas instituciones en el sector privado, los programas a distancia tuvieron buena acogida entre los proveedores de formación profesional, los servicios militares, y las empresas y universidades, que siguieron ofreciendo cursos y programas mediante el estudio independiente hasta mediados de los 60 del pasado siglo.

3.1.2. La segunda generación de radio y televisión

La segunda generación se inició con el desarrollo de las tecnologías de la radio y la televisión, tecnologías que fueron utilizadas para distribuir programación educativa a estudiantes que, por incompatibilidad de horario o geografía, les habría resultado difícil asistir a instituciones educativas ligadas a lugares y horarios fijos. Según Saba (2011, p. 12), el gobierno federal otorgó la primera licencia para establecer una estación de radio educativa a la Universidad de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días en la ciudad de Salt Lake City, Utah en 1921. El año siguiente, en 1922, las Universidades de Wisconsin y de Minnesota recibieron licencias para establecer estaciones de radio educativas (SAETTLER, 1990). Desde entonces las instituciones educativas han continuado operando estaciones de radio. Recientemente, en abril de 2014, la Comisión Federal de Comunicaciones emitió licencias con el mismo propósito a 4,057 estaciones educativas (así llamadas) de frecuencia modulada (cuyos canales ocupan la banda menor (87.1 ~ 91.9 MHz). En vez de emitir programación educativa, algunas de las estaciones de baja potencia con un rango de cinco o seis kilómetros transmiten noticias, programas culturales y de servicio a la comunidad.

En cuanto al medio de la televisión, Iowa State University fue la primera institución educativa que solicitó licencia para emitir programas educativos por televisión en 1945 y la inició a operar en 1950 (SAETTLER, 1990). A partir de ese año muchas universidades de otros estados también decidieron operar programas de extensión educativa y difusión cultural a través de televisión. Numerosos gobiernos estatales en los Estados Unidos también establecieron canales de televisión educativa, aunque las expectativas siempre excedieron el número real de personas que tomaron ventaja de dichos programas.

3.1.3. La tercera generación de sistemas de teleconferencias

La tercera generación de educación a distancia abarcó los sistemas de teleconferencia que debe su prominencia por basarse en los multimedia que incorporaron audioconferencias, videoconferencias y enseñanza asistida por ordenador. Como ejemplo de "teleconferencia", cuando uno de los autores de este artículo dirigió el programa de postgrado de educación permanente en la Universidad Estatal de Pennsylvania, fue pionero en la entrega de cursos de postgrado por videoconferencia en 1985. Cuando limitaciones de presupuesto nos obligaron a utilizar la tecnología menos costosa de las audioconferencias, nos fue posible ofrecer nuestros cursos no sólo a tres recintos universitarios en Pennsylvania, sino también en 1995 a cinco centros de estudios en Finlandia, dos en Estonia y tres en México. Aparte de las reuniones semanales a través de audioconferencias, los instructores interactuaron con personas de contacto en los distintos grupos de estudiantes por medio del ordenador.

3.1.4. La cuarta generación de educación a distancia en línea

La cuarta generación se basa en los programas en línea transmitidos por tecnologías compuestas por el ordenador personal, redes de Internet, bases de datos, conversaciones asincrónicas o sincrónicas, acceso a bases de datos y a bibliotecas digitales. A través de sistemas de gestión de aprendizaje, esta generación incorpora aspectos de generaciones previas. Una variación de esta generación vigente, la educación semipresencial (*blended* o *hybrid* en inglés), combina la instrucción en línea con la instrucción presencial. Algunos educadores afirman que la interacción cara a cara maestro-estudiante in situ agregadas a las sesiones, resulta en un aprendizaje superior a la educación puramente en línea. Por cierto, tales afirmaciones tendrán sentido en situaciones de "flipped classrooms" (aulas invertidas). En éstas los estudiantes que asisten a cursos presenciales también miran en línea conferencias grabadas para aprender el contenido y después se reúnen físicamente en el campus con sus profesores y otros estudiantes para realizar actividades y tareas de aplicación, participar en discusiones y resolver preguntas. Sin embargo, demandar que los estudiantes ubicados lejos de un campus que concurran a aulas lejanas, resultaría en levantar la misma barrera que deseaban evitar cuando decidieron a estudiar a distancia.

3.1.5. La quinta generación de educación a distancia por medio de Internet

Además de contar con los mismos elementos tecnológicos de la cuarta generación, la quinta generación se aprovecha del uso de las capacidades asociativas e interactivas de Internet. Es decir, los estudiantes comparten con sus profesores la responsabilidad de fijar los objetivos, estructura, y contenidos de lo aprendido. Al igual que en la generación anterior, hay proponentes de la educación semipresencial que desean combinar los componentes a distancia por Internet con instrucción presencial dentro de aulas.

3.2. Distintos tipos de oferta de la educación a distancia

La mayoría de los cursos y programas a distancia que las instituciones de la educación superior presentan hoy en día reflejan la cuarta y quinta generación antes descritas. Empero, la concesión del reconocimiento y aceptación del avance académico de los estudiantes a distancia por su carrera académica, comprende diferencias significativas entre las distintas instituciones, las cuales consideramos como cuatro categorías diferentes de oferta de educación a distancia. En vez de enfocar, como lo hizo Verduin (1991), en distintos tipos de organizaciones de educación a distancia al nivel post-secundaria, nos enfocamos en cuatro diferentes categorías de oferta a distancia. A continuación describimos estas cuatro categorías de oferta.

3.2.1. Tipo 1: Instituciones Monomodales de Reconocimiento de Competencias

Para estudiantes separados temporal o geográficamente de las instituciones en las cuales están inscritos. Esta primera categoría de oferta comprende la práctica de reconocer competencias en vez de créditos basados en la finalización de cursos. Les proporciona a los estudiantes oportunidades para demostrar competencias logradas mediante exámenes, portafolios, competencias documentadas, certificados, licencias, registros de capacitación en el servicio militar u otras experiencias de empleo o trabajo. A continuamos presentamos tres instituciones que ejemplifican esta primera categoría de oferta:

Western Governors University (la Universidad de los Gobernadores del Oeste), ubicada en Salt Lake City, Utah, fue fundada por los gobernadores de los estados de Utah y Colorado en 1965 y empezó a operar en 1967. En lugar de crear su propio contenido de aprendizaje (y así depender del diseño y oferta de cursos), WGU se aprovecha de los recursos de terceros que utilizan tecnología para “ofrecer enseñanza de calidad”, así disminuye los costos y permite el aprendizaje asincrónico” (MENDENHALL, 2012, p. 117). Para desagregar las funciones de los profesores, la WGU emplea especialistas que fungen como expertos de contenido y otros que fungen como mentores. Éstos trabajan con los estudiantes individualmente para darles asesoramiento, orientación, motivación, ayuda en línea para identificar los materiales de aprendizaje, medición de competencias y trabajo logradas. No se permite aprobar a los estudiantes hasta que estos demuestren que han logrado las competencias identificadas.

Una de las características distintivas de WGU es que “usa la tecnología con el propósito de proporcionar la educación a distancia que es accesible, flexible y económica, sin poner en peligro la calidad” (MENDENHALL, 2012, p. 117). Por eso la universidad representa una opción asequible para los estudiantes. La matrícula por año de doce meses en 2014-15 fue US\$6,070 por cuantas materias se deseen estudiar. Entre los años 2010-15, este costo se incrementó 0.1%, en contraste el incremento anual promedio de las universidades públicas de cuatro años durante el período 2004-15 fue 2.8% (COLLEGE BOARD, 2015). Aun así WGU como unidad privada sin fines de lucro, se ha probado que

es autosuficiente, rentable y no depende de financiamiento por parte del gobierno de ningún estado donde ofrece sus programas. Otro punto que contrasta es que en vez de medir el progreso académico de los estudiantes en términos de la cantidad de tiempo y las notas recibidas al completar cursos, como lo hacen las universidades presenciales, la WGU mide el progreso de los estudiantes al medir las competencias logradas. El resultado de estas diferencias es un incremento en la productividad de los estudiantes. En lugar de los 48 meses que llevan los estudiantes en los programas presenciales en las instituciones tradicionales, el tiempo promedio que llevan los estudiantes para obtener el grado de la licenciatura es 30 meses.

Thomas Edison State College, una institución pública del estado de New Jersey, otorga créditos a los estudiantes a distancia, ofrece para sus cursos a distancia estudios guiados, paquetes de materiales para estudios autodidácticos y exámenes integrados vigilados. Se enfoca en adultos autodirigidos; su misión es proveer oportunidades de aprendizaje post-secundario flexible y de alta calidad. Los estudiantes generan créditos por comprobación de lo que ya saben por medio de su formación profesional, capacitación militar u obtención de licencias y certificados, evaluación de portafolios compuestos de materiales que demuestran conocimientos y destrezas aprendidos y transferencia de créditos concedidos por otras instituciones. Esa institución es un líder reconocido en el uso de las tecnologías educativas y en la valoración de aprendizaje de adultos.

Empire State College, una universidad pública patrocinada por el estado de Nueva York, otorga hasta tres-cuartos de sus grados de licenciatura con base a créditos transferidos de otras instituciones, estudios independientes, evaluación de aprendizaje previo, actividades por grupos de estudio, cursos en línea y semipresenciales (BENKE, DAVIS, y TRAVERS, 2012). Sus valores medulares son formados por un modelo mediante el cual un mentor trabaja individualmente con estudiantes para que definan sus propias necesidades y metas de carrera académica.

3.2.2. Tipo 2: Instituciones Monomodales Enfocadas en la Oferta de Cursos

La segunda categoría que comprende la oferta a distancia se integra por las instituciones postsecundarias monomodales, las cuales ofrecen cursos y programas llevados por tecnologías a estudiantes de los que están separados por tiempo y geografía. A diferencia de las instituciones que conforman la primera categoría de oferta, éstas reconocen el avance académico de sus estudiantes en la medida que completen sus programas de estudio en línea. En lugar de requerir que los estudiantes asistan físicamente a clases presenciales en un campus, permiten que se aprovechen de la tecnología para avanzar su carrera académica. Unos cinco ejemplos notables de instituciones privadas monomodales se presentan a continuación: Capella University (<http://www.capella.edu/about/>), Walden University (<http://info.waldenu.edu/walden->

programs/), American Public University (<http://www.apus.edu/>, y Jones International University <http://www.jiu.edu/explore/online.php>.

3.2.3. Tipo 3: Oferta de Educación a Distancia por Universidades de Modo Doble

La tercera categoría de oferta de la educación a distancia es la que emprenden la mayoría de instituciones de modo dual, cuya primera prioridad es atender a los estudiantes presenciales reunidos en aulas ubicadas en recintos de “ladrillo y mortero.” Como prioridad adicional tales instituciones ven conveniente crear cursos y programas en línea para atender a estudiantes remotos. A menudo, este enfoque secundario se encarga a una división especializada en la entrega de cursos, programas y/o grados a distancia a través de Internet. A veces por razones de conveniencia de horario, sus estudiantes presenciales optan también por estos cursos a distancia. Algunos ejemplos de instituciones privadas y públicas comprendidas en esta categoría de oferta incluyen: Brigham Young University-Idaho (<http://byui.edu/online/degrees-and-programs>), Rio Salado College Online (<http://www.riosalado.edu/Programs/Pages/default.aspx>), University of Arizona (<http://uaonline.arizona.edu/programs>), University of Maryland University College Online (<http://www.umuc.edu/>) y World Campus de Pennsylvania State University (<http://www.worldcampus.psu.edu/>).

No todas las universidades que ofrecen cursos a distancia han procedido a establecer programas de grados completos usando las tecnologías educativas. Por ejemplo, estas tres universidades privadas ofrecen cursos a distancia pero no ofertan programas educativos completos a distancia: Harvard University (http://www.extension.harvard.edu/degrees-programs?gclid=CjwKEAiAo8emBRCX_OqU4qek6y8SJACzgf8fQTEDE73o1t1O7ytzehAMPT6apIQ1PSpegZxl-PVm0RoCnJDw_wcB), University of Phoenix (<http://www.phoenix.edu/degrees.html>) y Yale University (<http://online.yale.edu/>).

3.2.4. Tipo 4: Oferta de Cursos Abiertos Masivos en Línea

La cuarta generación de oferta de la educación a distancia comprende los cursos abiertos masivos en línea (MOOCs por el acrónimo en inglés de *mass open online courses*). El término se acuñó en Canadá en 2008 para describir un curso abierto en línea de la Universidad de Manitoba enseñado por George Siemens y Stephen Downes a 25 estudiantes en el campus que pagaron los honorarios para participar presencialmente en el campus y a 2,300 personas del público que se unieron a la clase en línea gratuitamente (DANIEL, 2012).

Desde 2008 esta tipología ha ido evolucionándose y desarrollándose. A pesar de que los MOOCs ya se hayan diseminado a más de 190 países del mundo, ha surtido más efecto en los Estados Unidos. A principios de 2011, Massachusetts Institute of Technology

estableció una organización para producir MOOCs que llegó a ser edX a la cual se unieron las Universidades de Harvard y de California en Berkeley. En 2012 Stanford University ofreció un MOOC sobre “Inteligencia Artificial” en el cual matricularon 58,000 personas. Uno de los profesores involucrados, Sebastian Thrun, procedió a establecer Udacity como una empresa comercial para ayudar a otras universidades a ofrecer MOOCs. Otros dos profesores de ciencias de computación en Stanford University establecieron Coursera, una organización para ofrecer MOOCs con fines de lucro. Cuando éste ofreció su primer curso, matriculó a 1.4 millones de estudiantes. Resumiendo la importancia estratégica de los MOOCs, Selingo (2014) sustentó que los MOOCs constituían

una fuerza revolucionaria que perturbaría la educación superior tradicional por ampliar el acceso y reducir los costos. La esperanza era que MOOCs -clases ofrecidas por universidades de élite, la mayoría de ellas gratuitas, en algunos casos con cientos de miles de estudiantes cada una- haría posible que cualquiera pueda adquirir una educación, sea un aldeano en Turquía o un abandono de educación post secundaria en los Estados Unidos.

En cuanto a los motivos por agregar este tipo de aprendizaje en línea, éstas fueron las respuestas en la encuesta del Grupo Babson (ALLEN y SEAMAN, 2014, p. 38):

- Incrementar la visibilidad de la institución (26,6%).
- Experimentar pedagogía innovadora (18,7%).
- Impulsar reclutamiento (17,8%).
- Oportunidades de aprendizaje flexible (13,5%).
- Complementar el aprendizaje en el campus (4,9%).
- Llegar a servir a nuevos estudiantes (4,8%).
- Explorar disminución de costos (2,4%).

En cuanto a los métodos que se emplean en los MOOCs, Luhan Mora (2013) explica que

es un curso en línea dirigido de participación interactiva a gran escala y acceso abierto a través del Web. Además de materiales tradicionales, tales como videos, lecturas y conjuntos de problemas, los MOOCs proporcionan foros interactivos de usuarios que ayudan a construir comunidades para los estudiantes, profesores y asistentes de enseñanza... Los MOOCs integran las redes sociales, recursos en línea accesibles y son facilitados por los profesionales principales en el campo de estudio. Más significativamente, los MOOCs se fundamentan en la participación de los estudiantes que auto organizan su aprendizaje de acuerdo con sus propias necesidades de aprendizaje y conocimiento.

Según Daniel (2012), otras características comunes de los MOOCs constan de conferencias por video puntuadas cada 15 minutos con preguntas dirigidas a los estudiantes y materiales de estudio que se acceden a bajo costo o a ningún costo. A pesar de la tasa alta de deserción, gran número de estudiantes matriculados siguen siendo atraídos a los MOOCs. Al evolucionar su modelo de negocio, ya están innovando la entrega no solamente

con instituciones de la educación superior, sino también con empresas dispuestas de proveer a sus empleados con acceso al contenido de las organizaciones que ofrecen los MOOCs.

Basado en sus dos encuestas nacionales más recientes sobre la educación a distancia, el Grupo Babson (ALLEN y SEAMAN, 2014 y 2015) produjo una imagen actualizada de este tipo de educación en línea. En contraste con algunas predicciones exageradas de los creadores de los MOOCs, que indicaban que reemplazarán la educación superior tradicional enfocada en la instrucción presencial en aulas ubicadas en campus de “ladrillos y mortero”, hasta ahora son pocas las instituciones que los han adoptado. En 2012, 2,6% conducía MOOCs, en 2013, el porcentaje incrementó a 5%, y en 2014, hasta 8%. En cambio, el porcentaje de instituciones que planeaban ofrecerlos fue un poquito más de 9% en 2012 y 2013 y descendió a 8% en 2014. Además el porcentaje de las instituciones que anunciaron ninguna intención de ofrecerlos incrementó desde 33,7% en 2012, 33,0% en 2013, hasta 46,5% en 2014.

3.3. Datos sobre el Panorama de la Educación Superior a Distancia

Entre los años escolares 2002-03 y 2013-14, el Grupo Babson, con el apoyo financiero de la Fundación Sloan-C, condujo encuestas nacionales de los administradores de cabeza de una muestra al azar de las instituciones de la educación superior (ALLEN y SEAMAN, 2002-2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015). En todos sus estudios, Allen y Seaman mantenían las siguientes definiciones:

Un curso en línea se define como uno en que al menos el 80% del curso se entrega contenido en línea. Los cursos presenciales incluyen cursos en que se entregan entre cero y 29% de los contenidos en línea; esta categoría incluye cursos tradicionales que pueden ser a la vez facilitados por el Web. Los cursos semipresenciales (mixtos o híbridos) son cursos en los cuales entre 30% a 80% del contenido del curso está impartido en línea (2015, p. 7).

Basados en estas definiciones, Allen y Seaman compilaron una crónica del desarrollo de la educación a distancia, destacando tales datos como las tasas de crecimiento, percepciones, planes concernientes a los cursos semipresenciales y los completamente en línea. Al revisar todos estos 12 informes del Grupo Babson, quizás el dato más destacado sea el patrón del crecimiento explosivo de las inscripciones en cursos y programas de la educación a distancia en relación a la tasa de crecimiento de todas las inscripciones en toda la educación superior. Como se muestra en la **Tabla 1**, las tasas de crecimiento de las inscripciones en línea en uno o más cursos han excedido las tasas de crecimiento de la matrícula de educación superior general. En el otoño de 2002, 1,6 millones de estudiantes en línea representaban poco menos del 10% de las inscripciones en total. Para el otoño del 2012, los estudiantes en línea, 7,1 millones, representaban el 33,5% de las inscripciones total de educación superior (2013, p. 15). Aunque desde 2011 hasta 2012 la tasa de

crecimiento de las inscripciones en línea disminuyó a 6,1%, superó la tasa de crecimiento de 1,2% de todas las inscripciones para toda la educación superior (2013, p. 15). Cuando el Grupo Babson hizo las dos encuestas recientes (ALLEN y SEAMAN, 2014 y 2015) colaboró para manejar distintos métodos para recoger los datos de todas las instituciones de educación superior con el Sistema de Datos Integrados de Educación Postsecundaria (IPEDS por sus siglas en inglés) del Instituto de Ciencias de Educación del Departamento de Educación (del gobierno federal). Por eso ya no recogieron datos comparables para actualizar la información para los años 2013-14 y 2014-15.

Tabla 1

Los patrones de crecimiento de la inscripción en general y la inscripción en línea en la educación superior de los Estados Unidos.*

<i>Al inicio del año escolar</i>	<i>Matrícula total</i>	<i>Tasa de crecimiento anual</i>	<i>Estudiantes que toman uno o más cursos en línea</i>	<i>Aumento de matrícula del año previo</i>	<i>Tasa de crecimiento anual de matrícula en línea</i>	<i>Matrícula en línea como porcentaje de matrícula total</i>
2002	16.611.710	NA	1.602.970	NA	NA	9,6
2003	16.911.481	1,8	1.971.397	368.427	23	11,74
2004	17.272.043	2,1	2.329.783	358.386	18,2	13,5
2005	17.487.481	1,2	3.180.050	850.267	36,5	18,2
2006	17.758.872	1,6	3.488.381	308.331	9,7	19,6
2007	18.248.133	2,8	3.938.111	449.730	12,9	21,6
2008	19.102.811	4,7	4.606.353	668.242	13,9	24,1
2009	20.427.711	6,9	5.579.022	972.669	21,1	27,3
2010	21.016.126	2,9	6.142.280	563.258	10,1	29,2
2011	20.994.113	-0,1	6.714.792	572.512	9,3	32
2012	21.253.086	1,2	7.126.549	411.757	6,1	33,5

Fuente: ALLEN y SEAMAN, 2014, p. 15.

Actualmente los programas de educación a distancia están presentes en el 90% de las instituciones de educación superior. A continuación presentamos algunos hallazgos del informe más reciente que hizo el Grupo Babson en colaboración con el College Board y datos adicionales del Sistema Integrado Postsecundario de Datos Postsecundarios (IPEDS por sus siglas en inglés) (ALLEN y SEAMAN, 2015).

3.3.1. ¿Es estratégico el aprendizaje en línea?

La proporción de líderes académicos que informan que el aprendizaje en línea es esencial para la estrategia a largo plazo de su institución ha crecido de 48,8% en 2002 a 70,8% en 2014 (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 4).

3.3.2. ¿Cómo comparan los resultados de la oferta en línea a la presencial?

El porcentaje de líderes académicos que califica los resultados de aprendizaje en la educación en línea como igual o superior a los presenciales creció de 57,2% en 2003 a 77% en 2012. La tendencia ascendente invirtió en 2013, bajando a 74,1%, una tasa que se ha mantenido constante para el año 2014. Menos líderes califican los resultados de aprendizaje en cursos en línea como “superior” o “algo superior” al aprendizaje presencial (20.0% a 16,3%), pero un mayor número los califica como “iguales” (54,1% a 57,9%) (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 5).

3.3.3. ¿Cuántos estudiantes aprenden en línea?

Las inscripciones en línea han aumentado a tasas superiores a los de la educación superior general. El patrón, sin embargo, ha sido de disminuir las tasas de crecimiento en el tiempo. Este año marca el primer uso de datos IPEDS examinar esta tendencia (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 5). IPEDS recopila la información de cada institución técnica y profesional que participa en los programas de ayuda financiera estudiantil por parte del gobierno federal. Debido a las diferencias de definiciones y la tendencia de los encuestados en el Grupo Babson de sobrestimar los porcentajes de participantes en aprendizaje en línea, los porcentajes citados en el IPEDS tienden a adherir a una métrica diferente que los porcentajes basados en las encuestas del Grupo Babson. De manera que los números de estudiantes que cita IPEDS tienden a ser menos que los estimados publicados por el Grupo Babson.

3.3.4. ¿Cuál fue la tasa de crecimiento en 2013-14?

La tasa de crecimiento observado en 2014 por IPEDS del número de estudiantes que toman al menos un curso a distancia fue 3,7% más baja que las tasas de crecimiento en línea anterior (basadas en las encuestas nacionales del Grupo Babson) pero aún más alta que el aumento de la matrícula de educación superior general (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 5). La tasa de crecimiento en la distancia de las inscripciones era muy desigual; las instituciones de cuatro años con fines de lucro registraron la primera reducción (de 66.600 o 8,7%) (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 5). Las dos clases de instituciones que mostraron el mayor crecimiento son las instituciones públicas de cuatro años (aumentadas 126,82 o 7,2%) y las instituciones sin fines de lucro privadas de cuatro años (hasta por 86.811 o 12,7%) (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 5).

3.3.5. ¿Cuáles son las barreras para los profesores?

Sólo el 28% de jefes académicos dicen que sus profesores aceptan “el valor y la legitimidad de la educación en línea”, una tasa substancialmente igual a la presentada en 2003 (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 6). La mayoría de los líderes académicos (68,3%) siguen creyendo que "los estudiantes necesitan más disciplina para tener éxito en un curso en línea que en un curso presencial" (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 6).

Un número creciente de líderes académicos cree que la retención de los estudiantes es un problema mayor para los cursos en línea que para cursos presenciales (44,6% en 2014 frente a 40,6% en 2013, 28,4% en 2009 y 27,2% en 2004) (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 6). El esfuerzo adicional necesario para ofrecer un curso en línea, representa una barrera para la instrucción en línea 78.0% de líderes académicos (Allen y Seaman, 2015, p. 6).

3.3.6. ¿Cuál es la situación actual de los MOOCs?

El informe de Allen y Seaman (2015) señaló que el número de instituciones que ofrecían MOOCs había incrementado desde 2,6% in 2012 a 5% en 2013 y a 8% en 2014. En cuanto a sus planes de ofrecer MOOCs, 39.9% todavía estaban indecisos y 46,5% reportaron que no tenían ningún plan (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 6). El porcentaje de instituciones que creían que los MOOCs representaban un método sostenible de ofrecer cursos en línea bajó desde 28,3% en 2012 a 16,3% en 2014 (SEAMAN y ALLEN, 2015, p. 6).

3.4. Asociaciones profesionales relacionadas con la Educación a Distancia en Estados Unidos

Una de las características que señala la madurez de una profesión es la formación de asociaciones profesionales que sirven para orientar, capacitar, y abogar por los intereses de personas que se reconoce que están involucrados mutuamente en la misma línea de trabajo. Para los que trabajan en las actividades de diseño, oferta y evaluación de programas de la educación a distancia, ésta es una lista (OLGREN, 2012a) de algunas asociaciones profesionales que se enfocan en varios aspectos de la educación a distancia, que les interesan a los que diseñan, enseñan, evalúan, gestionan, teorizan o investigan estos fenómenos de la educación a distancia en general o el aprendizaje en línea en particular:

- *American Distance Education Consortium (ADEC).*
- *Association for Distance Education and Independent Learning (ADEIL).*
- *Association for Educational Communications and Technology (AECT).*
- *Consortium of College and University Media Centers (CCUMC).*
- *Distance Education Training Council (DETC).*

- *EDUCAUSE.*
- *eLearning Guild.*
- *Instructional Telecommunications Council (ITC).*
- *Interactive Multimedia and Collaborative Communications Alliance (IMCCA).*
- *International Association for K-12 Online Learning (iNACOL).*
- *International Society for Performance Improvement (ISPI).*
- *International Society for Technology in Education (ISTE).*
- *Sloan Consortium (Sloan-C).*
- *Society for Applied Learning Technology.*
- *U.S. Distance Learning.*
- *Association (USDLA).*

3.5. Publicaciones estadounidenses relacionadas con la Educación a Distancia

Otra característica que señala la madurez de una profesión es el estado de las publicaciones que refuerzan tales aspectos como la teoría, la investigación, la gestión y la práctica informada de sus socios. Mientras existen revistas cuyo acceso es limitado a los que pagan, otras revistas comprenden parte del movimiento para el acceso abierto. A continuamos presentamos los dos tipos de revistas (OLGREN, 2012b).

3.5.1. Revistas de pago

Existen revistas que abordan temas relacionados con diferentes aspectos de la educación a distancia. Éstas son editadas (por medio de la imprenta o por el Web) por asociaciones profesionales y facilitadas a sus socios cuyas suscripciones a menudo se incluyen con la cuota de membresía. También hay editoriales comerciales que difunden información con fines de lucro que ponen en venta suscripciones y artículos individuales.

- *American Journal of Distance Education: US\$99.*
- *CITE Journal: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education: Suscripción incluida en la cuota de socio de la Association for the Advancement of Computing in Education (Asociación para el Avance de Computación en Educación)*
- *Journal of Asynchronous Learning Networks: Suscripción incluida en la cuota de socio del Online Learning Consortium (Consortio de Aprendizaje en Línea).*
- *Journal of Instruction Delivery Systems (JIDS): Suscripción incluida en la cuota de socio de la Society for Applied Learning Technology (Sociedad de Technology de Aprendizaje Aplicada).*
- *Journal of Research on Technology in Education (JRTE): Suscripción incluida en la cuota de socio de la International Society for Technology in Education (Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación).*

3.5.2 Revistas de acceso abierto

En contraste con las revistas de fuentes cerradas de información, estas publicaciones se adhieren al movimiento de acceso abierto y libre a la información que proveen en sus artículos sobre múltiples aspectos de la educación a distancia.

- *Educational Technology y Society.*
- *EDUCAUSE Quarterly Archives.*
- *EDUCAUSE Review.*
- *eLearning Magazine.*
- *eSchool News Online.*
- *Faculty Focus.*
- *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects (iJELLO).*
- *International Journal of Instructional Technology y Distance Learning.*
- *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM).*
- *International Journal on E-learning.*
- *Journal of Educators Online (JEO).*
- *Journal of Interactive Online Learning.*
- *Language Learning y Technology.*
- *Learning Solutions Magazine.*
- *Internet Learning.*
- *Journal of Computer-Mediated Communication.*
- *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching.*
- *Online Journal of Distance Learning Administration.*
- *TechTrends.*
- *T.H.E. Journal.*
- *Usability News.*

3.6. Programas de Postgrado en disciplinas relacionadas con la Educación a Distancia

Los que trabajan en programas de educación a distancia saben que existen distintos itinerarios formativos para diseñar, desarrollar, evaluar y gestionar cursos a distancia. Muchos aprenden sus competencias de forma experiencial al ocupar múltiples puestos y/o actividades relacionadas con la utilización de tecnologías. Para ayudarles a formar y/o reforzar su conocimiento y habilidades con respecto a diferentes aspectos de la educación a distancia, tienen la opción de cursar relevantes programas de postgrado. Estos incluyen aspectos de la tecnología, administración de la educación superior, y diseño instruccional. No existe un itinerario único. Sin embargo, reflejando la diversidad de competencias necesarias, hay una gran cantidad de programas que permiten que los estudiantes se especialicen en una carrera en educación a distancia. Por ejemplo, encontramos 642 universidades que ofrecen estudios de postgrado en tecnología educativa, de entre estos, 27

ofrecen la especialización en diseño instruccional y 5 disponen de estudios de postgrado en educación a distancia/diseño de e-aprendizaje (*e-learning*).

3.7. La Cuestión de la calidad

3.7.1. ¿Cómo se compara la educación a distancia con la educación presencial?

Aunque la generación actual de la enseñanza en línea ha avanzado más allá de la generación de la educación por correspondencia que, debido a engañosas prácticas de algunas instituciones privadas (EDELSON y PITMAN, 2001), habían incurrido dudas sobre la calidad de sus cursos, el tema sigue siendo una cuestión vigente. Se notó que la cuestión de calidad de la enseñanza en línea subyacía todos los estudios que realizó el Grupo Babson. Desde su primer informe (2003), Allen y Seaman preguntaron a los oficiales académicos cómo comparaban los resultados de la enseñanza en línea con los de la enseñanza presencial. Reportaron que eran “inferior” (10.7%), “algo inferior” (11.7%), “igual” (44.9%), “algo superior” (11.7%) y “superior” (6%). En su informe más reciente, (ALLEN y SEAMAN, 2015, p. 18) los oficiales académicos reportaron que eran “inferior” (1.4%), “algo inferior” (9.2%), “igual” 56.6%, “algo superior” (25.0%) y “superior” (7.9%). Aunque la mayoría (89.5%) de los oficiales académicos en este estudio más reciente percibieron el aprendizaje en línea como algo igual o superior que la educación presencial, el hecho que todavía uno de cada cinco encuestados mantenía la percepción que en el aprendizaje en línea faltaba calidad, sugiere la idea de que posiblemente esta percepción sea compartida por otros en la sociedad y recalca la importancia que las instituciones que proveen la educación a distancia constantemente validen y comuniquen abiertamente la calidad de sus cursos y programas en línea.

3.7.2. Calidad y las asociaciones acreedoras

Esta cuestión de la calidad de la educación a distancia es, a la vez, una preocupación prioritaria también para el gobierno federal y los gobiernos de los estados. De hecho, insisten en que los cursos y programas a distancia cumplan con criterios de calidad como una precondition para concederles a los estudiantes apoyo financiero (subvenciones y garantías para préstamos gubernamentales y privados). Además de responsabilizar a las mismas instituciones proveedoras, los gobiernos han delegado a las asociaciones de acreditación la tarea de acreditar las instituciones que cumplen con las normas establecidas de calidad de enseñanza a distancia. Hay seis asociaciones regionales y dos asociaciones nacionales que acreditan la calidad de la educación superior en los Estados Unidos. Además de los estándares que norman para todos los aspectos generales de las instituciones de educación superior, éstas han colaborado con los oficiales de las distintas instituciones en la fijación de estándares interregionales que abarcan los programas de educación a distancia (MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCATION, 2011).

A continuación presentamos “Los Nueve Sellos de Calidad” que cualquier institución ha de cumplir si busca obtener que la Middle States Commission on Higher Educación (2011, p. 3) apruebe sus cursos y programas de educación a distancia (MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCACIÓN, 2011: 3):

- El aprendizaje en línea corresponde a la misión y propósito de la institución
- Los planes de la institución para desarrollar, sostener y, si apropiado, expandir la oferta en línea, están integrados a los procesos regulares de planeación y evaluación.
- El aprendizaje en línea se incorpora en los sistemas de gobernación y gestión académica de la institución.
- Los planes de estudio para la oferta en línea son coherentes, cohesivos y comparables en rigor académico a los programas ofrecidos en los formatos de instrucción tradicionales.
- La institución evalúa la eficacia de su oferta en línea, en la medida en que logre los objetivos y utilice los resultados de sus evaluaciones para alcanzar los objetivos.
- Los profesores responsables de los programas de aprendizaje en línea y la evaluación del éxito de sus estudiantes en el logro de los objetivos de aprendizaje en línea están debidamente calificados y son apoyados de forma eficaz.
- La institución provee servicios estudiantiles y académicos eficaces para apoyar a los estudiantes inscritos en los cursos y programas de aprendizaje en línea.
- La institución provee recursos suficientes para apoyar y, si es apropiado, ampliar la oferta de aprendizaje en línea.
- La institución asegura la integridad de su oferta de aprendizaje en línea.

3.7.3. Asuntos de calidad

Además de la influencia de las instituciones mismas y las asociaciones de acreditación regionales, existe una organización sin fines de lucro llamada Asuntos de Calidad (QM por sus siglas en inglés: *Quality Matters*) que ha colaborado con los esfuerzos relacionados con la educación a distancia al nivel de las instituciones. Trabaja con las instituciones y personal de las escuelas de educación primaria, secundaria y post-secundaria para diseminar información y capacitación con respecto a las acciones de establecer, monitorear y comprobar sus programas a distancia. En su página Web esta organización, *Quality Matters* (QM, 2014a) (Asuntos de Calidad), explica su misión:

QM es un proceso de revisión por pares centrada en el profesorado, que está diseñado para certificar la calidad de los cursos en línea y semipresenciales. QM es un líder en el aseguramiento de la calidad de la educación en línea y ha recibido reconocimiento nacional por su enfoque escalable basada en pares y la continua en la educación en línea y aprendizaje de los estudiantes.

QM (2014b) ha creado una “Rúbrica de Calidad” que provee una lista de control para estructurar una evaluación. Abarca objetivos, medidas de evaluación, construcción de materiales, actividades de interacción, tecnología del curso, apoyo estudiantil, y accesibilidad y usabilidad. Ofrece talleres de capacitación en situ y por web a una audiencia amplia compuesta de diseñadores de instrucción, profesores, instructores, maestros y administradores de la educación primaria, secundaria y superior en el uso de herramientas para facilitar la evaluación. QM ofrece capacitación in situ y en línea para certificar las competencias relacionadas con diferentes aspectos de calidad de la educación a distancia. Actualmente QM cuenta con más de 800 suscriptores institucionales. (QUALITY MATTERS, 2014a).

3.8. La cuestión de la autorización de los estados

Relacionado con la cuestión de calidad de los programas de la educación es el deseo por parte de los diferentes niveles de gobierno de proteger al consumidor de cursos o programas a distancia de calidad deficiente. Esta preocupación motivó en 2010 al Departamento de Educación de los Estados Unidos (USDOE por su siglas en inglés) a agregar una nueva interpretación de una cláusula de la renovada Higher Education Act of 1965 (la Ley de la Educación Superior de 1965). La propuesta regla de la educación a distancia (34 C.F.R. 600.9c) requiere que las instituciones de enseñanza superior que ofrecen programas en línea obtengan la autorización en todos los estados donde residen sus estudiantes (DEPARTMENT OF EDUCACIÓN, 2010). También exige que los estados establezcan nueva reglamentación para la educación a distancia que llega de otros estados. Estas iniciativas resultaron en una severa limitación del acceso de estudiantes a través de fronteras estatales y sobre la conciencia de las distintas instituciones proveedoras respecto a que, si no se conformaran con la autorización de los diferentes estados, sus estudiantes inscritos en tales programas perderían su elegibilidad para concesiones y préstamos del gobierno federal.

Aunque siempre existía la necesidad de las instituciones de la educación superior de cumplir con las reglas de los estados en los cuales operaba programas a distancia, no todas las instituciones prestaban el mismo grado de atención a esta necesidad. Con los anuncios de la intención del gobierno federal de eliminar su ayuda financiera a los estudiantes de instituciones recusantes, las instituciones se dieron cuenta de los gastos potencialmente altos de cumplir con la reglamentación estatal. Para evitar tales cuotas algunas universidades ya rehúsan inscripciones de estudiantes de otros estados. Otras instituciones aceptan los costos financieros y administrativos de someter a los diferentes estados los informes y peticiones anuales exigidas para ofrecer sus programas legítimos en cada estado donde haya estudiantes inscritos.

El Council for Higher Education Accreditation (CHEA por sus siglas en inglés, Consejo de Acreditación de Educación Superior) ha descrito la naturaleza de esta situación disfuncional así:

Los estados regulan la oferta de educación postsecundaria dentro de sus fronteras con diferentes estándares, políticas, prácticas, y "disparadores" para la aplicación y el cumplimiento. Las instituciones varían en el grado que ponen atención a la regulación de los estados, particularmente con respecto a las actividades que persiguen fuera de su estado natal y especialmente con respecto a los estudiantes "en línea" o "a distancia". Actualmente no existe alternativa a la necesidad de que cada institución por separado persiga autorización estatal (o garantía que no se requiera autorización) en cada estado y territorio en el cual sirve a estudiantes. Por consiguiente, miles de instituciones deben buscar aprobación y autorización de hasta 54 Estados y territorios. Ese enfoque es ineficiente y un reto para las instituciones y los Estados por igual (2012).

A pesar de esta evaluación de las implicaciones de esta cuestión de autorización estatal para la educación superior a distancia en los estados, la Comisión Interestatal del Occidente para la Educación Superior (WICHE por sus siglas en inglés), una organización regional compuesta de 16 estados del oeste de los Estados Unidos, ha intentado a moderar el debate con esta explicación:

Sólo unos pocos de los estados requieren autorización si la única actividad que emprende una institución es tener en línea estudiantes que residen en los estados. Algunos estados exigen que una institución solicite una exención, mientras que otros no requieren que las instituciones hagan nada en absoluto (WICHE, 2014).

Con el propósito de ayudar a transformar la entrega de educación a distancia, un grupo diverso de educación superior y jefes de estado, acreedores y reguladores liderado por el ex Secretario de Educación de los Estados Unidos Richard Riley, reveló planes para un nuevo sistema interestatal de reciprocidad que simplificará significativamente las regulaciones actuales y permitirá que las universidades y colegios ofrezcan más fácilmente cursos en línea en todo el país. La Comisión sobre el Informe del Reglamento de Educación Postsecundaria a Distancia busca liberar a las instituciones de educación superior del laberinto de regulaciones inconsistentes, ineficientes y costosas, además de liberarlos de leyes en diferentes estados que a menudo hacen difícil ofrecer cursos en línea a los estudiantes que residen fuera de estado donde opera la institución. El plan también atiende la protección del consumidor para proteger a los estudiantes (STATE HIGHER EDUCACIÓN EXECUTIVE OFFICERS ASSOCIATION, 2013).

Para aliviar la carga reglamentaria de las instituciones de educación superior que ofrecen educación a distancia, y a la vez hacer más factible para las oficinas rectoras de la educación superior en los estados a confeccionar sus políticas conformes con la disposición del USDOE, las asociaciones acreditadoras regionales han colaborado en la formación de un Consejo Nacional del Acuerdo de Autorización Recíproca de los Estados (SARA por

sus siglas en inglés: el National Council for State Authorization Reciprocity Agreements), el cual es financiado por la Fundación Lumina y por las cuotas de las distintas universidades, el propósito de este acuerdo es unir los esfuerzos de los estados para establecer reglamentos nacionales comparables y facilitar la entrega de educación a distancia que origina en otros estados. Los acuerdos de reciprocidad entre los estados que contempla SARA facilitará la aprobación en varios estados a la vez (STRATFORD, 2014). En diciembre de 2014, ya se habían unido más de un tercio de los estados a SARA. Muchos esfuerzos estuvieron en proceso para aprobar legislación en otros estados, lo que les permitirá a unirse a las actividades asociadas con SARA (HORN, 2013). El Department of Educación (DSOE) ha fijado varias fechas para la implementación de sus reglamentos concernientes a la autorización de los estados, pero debido a la resistencia de las instituciones, ha habido varias demoras. En junio de 2014, el DSOE anunció otra fecha límite para el 1° de julio del 2015. Se espera que asuma una posición de flexibilidad hacia estos arreglos que tienen como fin ayudar a las instituciones proveedoras de educación en línea como las unidades de los estados encargadas de la entrega de la educación a distancia provenientes de otros estados.

4. COMPARACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMBOS PAÍSES

Para comparar la evolución e implicaciones de la educación a distancia en México y en Estados Unidos de América, hemos considerado pertinente tomar como eje central algunos aspectos del análisis anteriormente presentado, mismos que se discuten a continuación.

4.1. Origen

Podemos encontrar diferencias interesantes en el origen de la educación a distancia en ambos países. Mientras que en Estados Unidos surge como una iniciativa privada para fomentar los estudios en casa y posteriormente logra el reconocimiento oficial y se le permite el otorgamiento de grados, en México la primera iniciativa registrada surge de instancias gubernamentales con el fin de subsanar una necesidad en el campo educativo, es decir, desde sus inicios era oficialmente reconocida. En el primer caso es la sociedad quien demanda el establecimiento y reconocimiento de los estudios a distancia, lo que implica un nivel de compromiso con la modalidad por parte de los directamente implicados, mientras que en el segundo es una iniciativa gubernamental enfocada a un grupo social específico, muy probablemente sin consultar o socializar previamente la idea. En los dos casos las diferencias de origen pueden tener implicaciones directamente proporcionales a la aceptación social de la educación a distancia.

4.2. Las generaciones

En este punto consideramos que no hay diferencias sustanciales, pues las generaciones definidas para Estados Unidos aplican en el mismo sentido en México y en el resto del mundo. La primera generación se basó en impresos distribuidos por medio de correo convencional con un nivel de interacción entre el docente y el estudiante extremadamente bajo; la segunda empleó medios masivos de comunicación como radio y televisión con apoyo de impresos distribuidos por correo convencional; la tercera empleó ordenadores y software especializados, así como medios electrónicos diversos; la cuarta se distingue por el uso de Internet y finalmente la quinta sigue empleando el internet como medio de comunicación pero emplea las capacidades asociativas e interactivas del Internet en un modelo altamente interactivo no sólo entre docente y estudiante, sino con el grupo de estudio también. Desde esta perspectiva no existen diferencias significativas entre ambos países.

4.3. La acreditación federal vs acreditación estatal

En este punto sí existen diferencias importantes entre los dos países. Salvo en algunas profesiones, en Estados Unidos se considera pertinente la acreditación de un programa en el nivel estatal, y un egresado de un programa educativo en un estado está plenamente capacitado para trabajar profesionalmente en otro estado. En el caso de México la situación cambia, porque un programa educativo puede tener reconocimiento de validez estatal, sin embargo el egresado no queda certificado para trabajar profesionalmente en otro estado, sólo tendrá reconocimiento su grado en el estado donde haya cursado sus estudios. Por esta razón son pocas las instituciones que eligen validar sus programas estatalmente y prácticamente todos optan por tramitar la validación federal, pues entonces el egresado estará en condiciones de laborar en cualquier parte del país y del extranjero. Esta diferencia en la validación de los programas educativos ha repercutido favorablemente en México en lo relacionado con la educación a distancia pues se cuenta con el reconocimiento de validez oficial, y los mecanismos de obtención de esa validez oficial son procesos muy explorados y, aunque son complicados, son del dominio de las instituciones. En el caso de los Estados Unidos el panorama cambia y está en proceso de simplificar sus trámites para que los programas educativos a distancia puedan ser validados por organizaciones acreedores interregionales y así reconocidos de manera federal.

4.4. El crecimiento

En este aspecto encontramos diferencias significativas entre los dos países. La educación a distancia ha tenido mayor crecimiento en Estados Unidos y ese crecimiento ha sido constante desde sus inicios, aunque es cierto que en los últimos 20 años su crecimiento se ha acelerado considerablemente, mientras que en México el crecimiento fue muy lento en los primeros años y en los últimos 20 se ha acelerado, pasando en poco de tiempo de ser una opción de calidad dudosa a la alternativa con calidad educativa y pertinencia real. Las

diferencias entre ambos países se deben a varias causas, entre las que podrían considerarse la cantidad y calidad de infraestructura tecnológica en telecomunicaciones, la dispersión geográfica de la población, la visión de la sociedad que en un caso estuvo directamente implicada desde los inicios y en el otro se mantuvo en una postura reservada, las diferencias en presupuesto federal asignado a la educación y, finalmente, las necesidades propias de la sociedad en cuanto a formación profesional. La demanda de la sociedad por educación en esta modalidad ha ido en aumento en ambos países, y se espera un crecimiento sostenido en los próximos años.

4.5. Las organizaciones paralelas

En ambos países han surgido organizaciones e instancias tanto gubernamentales como no gubernamentales que han dedicado sus esfuerzos a generar insumos para la educación a distancia como investigación especializada, lineamientos para la evaluación de la calidad de programas, estudios sobre las herramientas nuevas que posibilitan nuevos enfoques y horizontes, e incluso la formación de analistas y docentes especializados en esta modalidad educativa. De la misma manera existen empresas privadas que se dedican a proveer servicios de Internet y de software especializado para crear los ambientes de aprendizaje que se requieren. El avance en ambos países corre por la misma línea, aunque con las diferencias que implica la economía en cada sitio.

4.6. Publicaciones

Como indicadores de madurez en este estudio se han considerado la generación de publicaciones especializadas, la oferta de posgrados relacionados con educación a distancia y los indicadores de incremento en matrícula de los hemos hablado, a la par del surgimiento de organizaciones en pro de la educación a distancia mencionadas en el apartado anterior. Respecto a la generación de publicaciones especializadas se pueden observar diferencias importantes entre ambos países, pues en México se cuenta con pocas publicaciones especializadas propias, aunque se ha invertido en el apoyo de publicaciones sobre educación a distancia en Hispanoamérica. Sin embargo en Estados Unidos se han generado y mantenido múltiples publicaciones tanto libres como de pago, mismas que se han posicionado como espacios de calidad para compartir y socializar avances y trabajos relacionados con la modalidad. Una parte importante en este trabajo es la colaboración con interesados en la educación a distancia en todo el mundo. Respecto a la oferta de posgrados relacionados con la educación a distancia podemos encontrar equivalencias en ambos países, lo cual implica conciencia de la importancia de fundamentar adecuadamente los avances en esta modalidad mediante la formación idónea para diseñadores instruccionales, docentes, gestores, tecnólogos e investigadores.

4.7. Calidad

En ambos países se pueden encontrar avances importantes en cuanto a la generación de lineamientos, reglamentos y procesos para asegurar la calidad de los programas educativos que se ofrecen a distancia, a la par de que se invierte en la formación de expertos capacitados en la evaluación de programas. En el caso de Estados Unidos se busca la modificación de la ley para que los programas puedan ser validados por las asociaciones interregionales y entonces aceptados en el ámbito Federal, lo cual repercute en beneficio de quienes accedan a un programa educativo a distancia. En el caso de México se trabaja para que las instancias federales refinen sus instrumentos y esquemas que ya existen para el aseguramiento de la calidad, y por supuesto, que se homologue la posibilidad de acceso a becas de estudios para los estudiantes a distancia.

4.8. La prospectiva

Hacia dónde vamos en educación a distancia es un tema que despierta interés generalizado a distintos niveles de la sociedad y del gobierno tanto en México como en Estados Unidos de América. Sin lugar a dudas existe un interés en aumento por los estudios en esta modalidad, el poder franquear las barreras de tiempo y espacio es un aspecto que llama poderosamente la atención a poblaciones con tendencia al envejecimiento, lo que implica que el grueso de la población está en edad productiva y esto supone limitaciones de tiempo y espacio para atender programas educativos presenciales. Es clara la importancia que la educación a distancia representa para la sociedad. Afortunadamente los avances en el aseguramiento de la calidad ayudan a que se diluya la percepción sobre su escasa calidad.

5. CONCLUSIONES

La educación a distancia en México tiene muchos años ya en el panorama educativo. Desde sus inicios fue concebida como una alternativa para favorecer procesos educativos en condiciones y tiempos donde la educación presencial no tenía cabida. El proceso de crecimiento ha sido lento. Sin embargo en los últimos 20 años ha evolucionado rápidamente de forma tal que, en el momento actual, la mayoría de las instituciones de educación superior en el país han incorporado cursos o programas en esta modalidad, desde cursos únicos, hasta programas de técnico superior universitario, licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados.

Las instancias encargadas de validar la calidad de los programas educativos en el país han desarrollado esfuerzos importantes por diseñar instrumentos y procesos especializados en esta modalidad educativa a fin de garantizar su calidad, lo cual ha sido factor de confiabilidad tanto para la población que opte por un programa educativo a distancia como por los distintos niveles de gobierno que otorgan ayuda financiera a los estudiantes.

Se han formado organizaciones con el fin de generar investigación que ofrezca las bases para un crecimiento en la educación a distancia ordenado y acorde a las necesidades y requisitos de la población en México. De igual forma, han surgido proyectos nacionales con el fin de atender no solamente las necesidades del país en educación superior, sino también de fomentar la colaboración con otros países y generar espacios de coincidencia y construcción común del conocimiento.

La educación a distancia en los Estados Unidos de América es un fenómeno que está en pleno crecimiento. Hemos delineado las generaciones anteriores que se utilizaban para ofrecer oportunidades de aprendizaje a personas que de otro modo habrían dificultad de acceder. Hemos identificado cuatro tipos de oferta actual de la educación a distancia que entregan las instituciones de la educación superior. Las instituciones que ofrecen los primeros dos tipos se distinguen por su misión de servir a estudiantes exclusivamente a distancia. El primer tipo se enfoca en reconocer y validar competencias en vez de obtener créditos por cursos completados. El segundo tipo ofrece cursos y programas exclusivamente a distancia. El tercer tipo ofrece cursos y programas por los dos modos: presencialmente en aulas ubicadas en recintos de “ladrillos y mortero” y en línea a través de Internet. El cuarto tipo comprenden los MOOCs, un tipo innovador de entrega gratuita que alcanza hasta miles de estudiantes. Con base en encuestas y estudios nacionales hemos notado atributos de la educación a distancia que se encuentran en los sistemas educativos de las escuelas primarias, secundarias e instituciones postsecundarias. Hemos notado también varias muestras de la madurez de la educación a distancia como un campo de práctica y estudio, tales como las asociaciones y revistas profesionales así como los programas de estudios postgrados en disciplinas relacionadas con la educación a distancia. Aunque no se han publicado cifras sobre su extensión actual, en vista de los patrones de las tasas de crecimiento en todos los sistemas educativos, nos quedamos con la confianza que las inscripciones en programas a distancia seguirán en ascenso en el futuro previsible. La educación a distancia ya se ha integrado en todos los sistemas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2004): *Entering the Mainstream: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2003 and 2004: Overview*. Extraído de <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/entering-the-mainstream.pdf>
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2003): *Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003*. The Sloan Consortium. Extraído de [file:///C:/Users/Peter/Downloads/sizing_opportunity_2%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Peter/Downloads/sizing_opportunity_2%20(3).pdf)
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2005): *Growing by Degrees: Online Education in the United States, 2005* (Needham, MA, Sloan-C).

- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2006): *Making the Grade: Online Education in the United States* (Needham, MA, Sloan-C).
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2007): *Online Nation: Five Years of Growth in Online Learning* (Needham, MA, Sloan-C).
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2008): *Staying the Course: Online Education in the United States, 2008* (Needham, MA: Sloan-C).
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2009): *Learning on Demand: Online Education in the United States, 2009* (Needham, MA: Sloan-C).
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2010): *Class Differences in the United States: Online Education in the United States, 2010* (Needham, MA: Sloan-C).
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2011): *Going the Distance: Online Education in the United States 2011* (Needham, MA, Sloan-C).
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2012): *Growing the Curriculum: Open Education Resources in U.S. Higher Education* (Needham, MA: Babson Survey Research Group).
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2013): *Changing course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States* (Needham, Babson Survey Research Group). Extraído de <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2015): *Grade level: Tracking online education in the United States. With commentary about IPEDS as the new data source.* Babson Survey Research Group and Quahog. Extraído de <http://onlinelearningconsortium.org/read/survey-reports-2014/>
- ALLEN, I. E. y SEAMAN, J. (2014): *Opening the Curriculum: Open Educational Resources in U.S. Higher Education, 2014.* Babson Survey Research Group. Extraído de <http://onlinelearningsurvey.com/reports/openingthecurriculum2014.pdf>
- ALTILLO.COM (2015): *Universidades Virtuales en México. El Portal de los Estudiantes.* Extraído de http://www.altillo.com/universidades/universidades_mexol.asp
- ANUIES (2015): *Información Estadística de Educación Superior.* Extraído de <http://www.anui.es/content.php?varSectionID=142>
- BENKE, M., DAVIS, A. y TRAVERS, N. L. (2012): SUNY Empire State College: A name changer in open learning, en D. G. OBLINGER (Ed.). *Game changers: Education and Information Technologies*, pp. 144-157 (EDUCAUSE).
- BOSCO, H. D. (2015): *La Educación A Distancia en México: Narrativa de una Historias Silenciosa* (México DF, Universidad Nacional Autónoma de México, México).
- CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO (2015). *Antecedentes.* Extraído de <http://cam.tamaulipas.gob.mx/antecedentes>.
- CHEA (2012): *“SARA” State Authorization Reciprocity Agreement Presentation: A nationwide process to make state authorization more uniform, effective and efficient.* State Authorization Reciprocity Agreement Presentation CHEA 2012. Extraído de

- <http://www.chea.org/powerpoints/Revised%20SARA%20Presentation%20June%204%202012.pdf> (Consultado el 10 de marzo de 2015).
- CLARK, J. J. (1906): The correspondence school. Its relation to technical education and some of its results, *Science*, 24(611), 327-334.
- COLLEGE BOARD (2015): *Trends in College Pricing*. Extraído de <http://trends.collegeboard.org/college-pricing/figures-tables/average-rates-growth-published-charges-decade>
- COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA) (2012): *State Authorization Reciprocity Agreement: A nationwide process to make state authorization more uniform, effective and efficient*. Extraído de <http://www.chea.org/powerpoints/Revised%20SARA%20Presentation%20June%204%202012.pdf>
- DANIEL, S. J. (2012): Making Sense of MOOCs: Musings in Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3(18). doi: 10.5334/2012-18
- DEPARTMENT OF EDUCATION (2010): Program Integrity Issues. State Authorization. *Federal Register*, 75(209), pp. 66858-66867.
- EDELSON, P. J. y PITMAN, V. V. (2001): C. *Global E-Journal of Oped, Flexible and Distance Education*, 1, pp. 71-83.
- GAMBOA HERRERA, J. I. (2014): *Las Misiones Culturales entre 1922 y 1927*. Extraído de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178909741.pdf>
- GÓMEZ QUINTERO, N. (2012): En educación a distancia, lento avance: especialistas. *El Universal Nación*. Extraído de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/202522.html>
- HORN, M. B. (2013): Digital roundup: States legislatures scramble to boost, or in some cases block, online learning. *EducationNext*, 13(4). Extraído de <http://educationnext.org/digital-roundup/>
- INSTITUTO CONSORCIO CLAVIJERO (2015): *Instituto Consorcio Clavijero*. Extraído de <http://www.clavijero.edu.mx/>
- LUJÁN MORA, S. (2013). *MOOC (Massive Open Online Course)*. Extraído de <http://desarrolloweb.dlsi.ua.es/moocs/>
- MENDENHALLI, R. W. (2012): Western Governors University, en D. G. OBLINGER (Ed.) *Game Changers: Education and Information Technologies*, pp. 115-132 (EDUCAUSE).
- MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (2011): *Distance education progams: Interregional guidelines for the evaluation of distance education (online learning)*. Extraído de <http://www.msche.org/publications/Guidelines-for-the-Evaluation-of-Distance-Education-Programs.pdf>

- MOORE, M. G. y KEARSLEY, G. (2005): *Distance education: A systems view* (2nd edition) (Belmont, CA, Wadsworth).
- MORENO CASTAÑEDA, M. (2010): *La Educación a Distancia en las IES Públicas Mexicanas*. (Texto preparado para el proyecto de educación a distancia de ANUIES).
- NASSEH, B. (1997): A brief history of distance education. *Adult Education in the News*. Extraído de <http://www.seniornet.org/edu/art/history.html>
- OBLINGER, D. G. (2014): Where quality assurance and information technology meet. *CHEA 2014 Annual Conference Presentation*. CHEA. Extraído de http://www.chea.org/pdf/2014_Presentations/Oblinger%20PowerPoint%20Presentation.pdf
- OBLINGER, D. G. (Ed.) (2012): *Game changes: Education and information technologies*. EDUCAUSE. Extraído de <http://www.educause.edu/research-publications/books/game-changers-education-and-information-technologies>
- OLGREN, C. H. (2012a): *Associations y Professional Organizations*. University of Wisconsin-Madison Distance Education Certificate Program.
- OLGREN, C. H. (2012b): *Journals y Magazines*. University of Wisconsin-Madison Distance Education Certificate Program.
- PICCIANO, A. G. (2007): *Blended Learning: Research Perspectives* (Needham, MA, Sloan Center for OnLine Education).
- PITTMAN, V. V. (2003): Correspondence study in the American university: A second Historiographic perspective, en M. G. MOORE y W. G. ANDERSON, *Handbook of distance education*, pp. 21-36 (Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers).
- QUALITY MATTERS (2014a): *Quality Matters*. About QM. Extraído de <https://www.qualitymatters.org/welcome>
- QUALITY MATTERS (2014b): *Higher Education Rubric* (Quality Matters Higher Education Program). Extraído de <https://www.qualitymatters.org/rubric>
- SABA, F. (2011): Distance education in the United States: Past, present, future, *Educational Technology*, 51(6), pp. 11-18.
- SAETTLER, P. (1990): *The evolution of American educational technology* (Englewood, CO, Libraries Unlimited).
- SÁNCHEZ SOLER, M. D. (1998): La Educación a Distancia en México y Propuestas para su Desarrollo. *VII Encuentro Internacional de educación a distancia en la feria Internacional del Libro fIL 98* (Guadalajara, Universidad de Guadalajara).
- STATE HIGHER EDUCATION EXECUTIVE OFFICERS ASSOCIATION (SHEEO) (2013): *Final Report of the Distance Education commission: Advancing Access through Regulatory Reform*. Extraído de <http://www.sheeo.org/resources/publications/final-report-distance-education-commission-advancing-access-through>

WATKINS, J. D. (1996): Education for success: The International Correspondence Schools of Scranton, Pennsylvania, *Pennsylvania Magazine of History and Biography*, pp. 343-369.

WICHE Cooperative for Educational Technologies (2014): *State Authorization and MOOCs*. Extraído de <http://wcet.wiche.edu/wcet/docs/talking-points/WCETTalkingPoings-StateAuthorizationAndMOOCs-04-17-2014.pdf>

PROFESIOGRAFÍA

Pedro Cookson Steele

Consultor con la empresa educativa Adelante Online. Anteriormente desempeñaba funciones de director de cursos en línea en una universidad pública del estado de Delaware, Estados Unidos, director académico del Instituto Consorcio Clavijero en Xalapa, Veracruz, México y vice-presidente académico asociado con la Universidad de Athabasca, Alberta, Canadá. Ha sido editor fundador de la revista *International Review of Research in Open and Distance Education* (www.irrodl.org).

Datos de contacto: Adelante Online, 96 Beacon Hill Drive, Dover, Delaware 19904. Email: pedrocookson@outlook.com / peterscookson@gmail.com

Nancy Domínguez González

Docente en la Universidad Veracruzana donde coordina el Laboratorio Multimedia de la Desarrollo Biológico Agropecuaria Xalapa y en la Universidad DAVici es diseñadora instruccional, docente y fue coordinadora de la Maestría en Tecnología Educativa Virtual. Desarrolla investigación en educación a distancia, educación en línea y sobre procesos de incorporación de TICSs en la docencia, la investigación y la vinculación.

Datos de contacto: Universidad Veracruzana, Lomas del Estadio S/N, Facultad de Ciencias Agrícolas, Xalapa, 91000.

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2015.

Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2015.

4

**¿...Y ANTES DE LOS MOOC?*****And, what happened before the MOOC?*****Lorenzo García Aretio*****RESUMEN**

El fenómeno MOOC (*Massive Open Online Courses*) ha sobrepasado el interés del mundo académico para instalarse en la sociedad como un argumento democratizador de la educación. Pero los MOOC no han surgido por generación espontánea, como pudiera deducirse de tanta literatura vertida en estos tres últimos años. Para probar que los MOOC han supuesto, no una ruptura, sino una evolución de la educación a distancia, realizamos una revisión de la literatura más relevante que viene a marcar los hitos de la evolución histórica de esta modalidad educativa. Así, los cuatro términos insertos en el acrónimo MOOC (curso, masivo, abierto y en línea), no surgieron en 2011, fecha de la emergencia de los MOOC, sino que fueron apareciendo dinámicamente a lo largo de la historia de la educación a distancia.

PALABRAS CLAVE: MOOC, Cursos Masivos, Educación a Distancia, Historia de la Educación a Distancia.

ABSTRACT

The phenomenon MOOC (Massive Open Online Courses) exceeded the interest of the academic world to settle in society as a democratizing education argument. But MOOC have not arisen by spontaneous generation, as might be inferred from such literature poured over the past three years. To prove that the MOOC have supposed, not a break, but an

* Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).

evolution of distance education, a review of relevant literature that comes to mark the milestones of the historical evolution of this type of education. Thus the four inserts in the acronym MOOC (course, massive, open and online) terms, there arose in 2011, when the emergence of the MOOC, but were dynamically appearing throughout the history of distance education.

KEY WORDS: MOOC, Massive Courses, Distance Education, History of Distance Education.

1. INTRODUCCIÓN

Se cuentan por millones el número de personas que hasta el momento han seguido un *MOOC (Massive Online Open Course)* y cientos de miles los que en estos meses siguen esta modalidad de aprendizajes en línea. Si llegamos a situar en 2011 la emergencia masiva de estos cursos, comprobaremos que han sido muy pocos años los que precisó esta realidad para convertirse en un fenómeno digno de consideración por los estudiosos de estos temas. Es así que si realizamos un barrido en diferentes bases de datos académicas para escrutar la presencia de literatura científica sobre los MOOC, nos llegaremos a sorprender. Numerosos artículos y, en los dos últimos años bastantes revistas científicas que han publicado monográficos sobre la cuestión. Sólo habría de realizarse una aproximación a Google Scholar, introduciendo el término MOOC para cerciorarnos de lo que comentamos. Y más allá, si la búsqueda es en el Google ordinario, en el que aparecerán otros documentos, informes y entradas en blog, los registros son abrumadores. Esta explosión del fenómeno MOOC llegó a calificarse, en mayo de 2012, desde un prestigioso diario norteamericano, *The New York Times*, como un tsunami (BROOKS, 2012). A finales de ese año 2012, Pappano (2012) calificó a este año como “el año de los MOOC” y Regalado (2012), también por las mismas fechas, esta vez en una revista, apuntaba que estábamos ante la más importante tecnología de los últimos 200 años.

De forma similar, en un documento de *Knowledge@Wharton* (2012) se señala que este fenómeno MOOC ha ganado la conciencia pública con una ferocidad inusitada. El que hayan sido universidades de prestigio las que inicialmente se sumaron a esta innovación, provocó inmensa atención y progresivas imitaciones. El entusiasmo con que fueron recibidos los MOOC era debido sustancialmente al gran potencial para llegar a multitudes que podrían seguir un mismo curso que respetase tiempo, espacio y ritmos de aprendizaje.

Sin embargo, ya en 2013, esa euforia se frenó un tanto porque, siguiendo con el mismo diario norteamericano, Lewin (2013) apunta que no es todo tan maravilloso y que quizás los MOOC deberían ser repensados. En esa línea, Parr (2013) apuntaba que 2013

podría calificarse como el “año anti-MOOC”. Pero no queda ahí dado que en 2014 y en lo que llevamos de 2015, los planteamientos críticos hacia los MOOC, los cuestionamientos referidos a las diferentes dimensiones de estas propuestas no han hecho más que aumentar. Así, asistimos a réplicas y contrarréplicas en torno a este fenómeno. Sirva como ejemplo, que el mismo Sebastian Thurn, fundador de Udacity que nació al calor del éxito incuestionable, medido en número de estudiantes matriculados, de los primeros MOOC se cuestionó muy seriamente el producto que estaban ofreciendo, hasta el punto de calificarlo como de pésimo (DEAMICIS, 2014).

Quizás, desde nuestra perspectiva, algo de lo que más nos ha sorprendido en la mayor parte de la literatura científica vertida sobre el tema, ha sido el ignorar los antecedentes de los MOOC. Tras la lectura de sesudos análisis pudiera pensarse que los MOOC nacieron por generación espontánea. Es decir, podría parecer que antes de 2008 (año del nacimiento del primer MOOC) no hubo nada parecido a esto. La filosofía que los generó, la pedagogía que los soportó, la psicología que los respaldó, la sociología que los demandó, la tecnología que los impulsó, etc., pareciera que nunca antes se aproximaron a nada parecido. En fin, ahí está el propósito de este trabajo, sobre todo en lo que hace referencia a la perspectiva pedagógica.

Triste ha podido resultar que ante tanta literatura científica no hayan abundado las reflexiones que indagasen en los orígenes, los antecedentes de un fenómeno que sí que, como está sucediendo, merece la pena que se le dediquen páginas y más páginas, dado que está teniendo una indudable repercusión social. Partiremos del hecho de que los MOOC son propuestas de formación pensadas para llevarse a cabo desde planteamientos educativos de corte no presencial, es decir, a distancia. Nuestra postura desde hace años es la de considerar a la educación a distancia como un diálogo didáctico mediado entre quienes enseñan y quienes aprenden (GARCÍA ARETIO, 2001). En esa apreciación de “diálogo didáctico mediado” caben, desde nuestra forma de ver, todas las realizaciones, formulaciones y propuestas educativas de carácter no presencial. Así, quisiéramos concluir al final de este trabajo, que ahí también están los MOOC. Los MOOC como una propuesta o proyección más de lo que en sentido amplio venimos considerando como educación a distancia. En este contexto valoramos que la educación, la formación, es presencial o es a distancia. También podría ser mixta, mezclada o semipresencial (*blended*), es decir presencia/distancia. Otra cuestión será valorar los diseños pedagógicos en uno y otro caso, considerar las metodologías, los recursos, las formas de evaluación, etc.

2. LA NO PRESENCIA

Así, vayamos a los inicios de la comunicación no presencial. La creación de los distintos alfabetos supuso una auténtica revolución que suponía independizar, en tiempo y espacio, los actos de hablar y escuchar. Lo escrito podía leerse en otro espacio y en

momentos y épocas diferentes. Con la aparición de la escritura se propiciaba el que otros entendiesen un mensaje que una persona distante en el espacio y/o el tiempo, había escrito. El conocimiento podía acumularse y sistematizarse. Ahí nacía la posibilidad de enseñar y aprender sin la necesaria presencia física de educador y educando. En los MOOC se da esta última circunstancia.

A finales de ese siglo XVII podemos dar carta de naturaleza al nacimiento del correo postal (penny post), elemento que fue sustancial en el nacimiento y desarrollo de la educación a distancia, al igual que en la década de los 70 del siglo XIX nacía el teléfono para la comunicación de voz y sonido. En 1879 se inauguraba al público la primera línea telefónica de larga distancia (Graham Bell). Marconi patenta la radio y en 1906 nace la primera emisora que 20 años después se convertirían en unas 600 emisoras en todo el mundo. Se abren grandes posibilidades para la comunicación de audio a distancia de uno a muchos. Ya no sólo se trataba de texto. Sin embargo, el medio de comunicación a distancia más relevante del siglo XX, si exceptuamos Internet en su última década, fue sin duda la televisión que inició sus primeras emisiones públicas, en Europa (BBC) en 1927 y en USA (CBS y NBC) en 1930. ¡Vaya revolución!, toda esta información que se generaba a través de todos los medios reseñados podía almacenarse en dispositivos físicos de texto (prensa, revistas, libros...) o de grabación de audio (cintas magnetofónicas, casetes, CD, DVD, etc.). También la expansión del fax (década de los años 70 del pasado siglo), aportaba elementos de interés a la transmisión de documentos con texto, gráficos e imágenes.

A finales del siglo XX esa información a la que aludimos podía ser, además de almacenada, también combinada, y además, por uno mismo. Así, además del disfrute de bienes y servicios propios de las sociedades industrial y posindustrial, contamos ahora con un sencillo e ilimitado acceso a la información. En efecto, el nacimiento (1967, Arpanet) y posterior expansión general de Internet (década de los 90 del pasado siglo, cuando se introdujo la World Wide Web, WWW por parte de Tim Berners Lee, supuso el advenimiento de una nueva era, la era digital o de Internet. Más recientemente, el smartphone (teléfono inteligente) ha propiciado la movilidad en todo tipo de comunicaciones. En 2002 se lanzaron los tablets PC. Hoy los teléfonos inteligentes y las tabletas se han convertido en dispositivos insustituibles de las personas que pretenden una permanente conectividad.

Los retrasos en la aplicación al mundo educativo de los nuevos artilugios tecnológicos vienen siendo una realidad desde siempre, porque la comunidad educativa es generalmente conservadora de sus hábitos metodológicos e históricamente le ha costado mucho incorporar los avances tecnológicos. A pesar de ello, y dentro del mundo de la educación, la modalidad a distancia ha sido más receptiva ante estos avances que vinieron revolucionando a la sociedad en todos sus ámbitos.

Por eso nos reafirmamos en que la educación a distancia, y su vertiente más reciente, los MOOC, no es un fenómeno de hoy, en realidad ha sido un modo de enseñar y aprender de millones de personas durante más de siglo y medio, adaptada a las tecnologías disponibles en cada caso. Porque, como es obvio, no siempre se aprendió a distancia con el apoyo de los actuales medios electrónicos, sino que esta forma de enseñar y aprender ha evolucionado en el último siglo y medio, al hilo de los desarrollos tecnológicos. Pues bien, repasemos brevemente las etapas de esos desarrollos con la finalidad de dar carta de naturaleza evolutiva al fenómeno MOOC.

3. LOS ANTECEDENTES

Las tecnologías que ahora vienen definiendo a toda una sociedad tuvieron su inicio cuando arrancó el telégrafo eléctrico de Morse, en 1830, que fue quizás la primera aplicación práctica de la electricidad y que supuso la primera tecnología, el primer medio de comunicación electrónico a distancia, que pudo enviar y recibir información de forma más rápida que los movimientos físicos para trasladar o lanzar objetos. Hay quienes se remontan hasta las más antiguas civilizaciones para encontrar los orígenes de la enseñanza por correspondencia, germen de la actual enseñanza a distancia y de los MOOC. En concreto Graff (1980) habla de las sumerias y egipcias y en particular señala que la epistolografía griega alcanzó un alto nivel en las cartas de contenido instructivo, gracias a una red de comunicación que se extendía desde Atenas hacia todo el mundo de los antiguos.

Sin embargo, no cabe duda que una educación a distancia “por correspondencia”, más cercana a lo que hoy entendemos como tal, inicia su desarrollo real al compás de la expansión de los sistemas nacionales de correo, cuyos orígenes se suelen ubicar en el nacimiento en 1680 del penny post, servicio que permitía realizar envíos de cartas o paquetes por el precio de un penique. Un primer dato que nos consta se remonta a cinco décadas después de aquella fecha, a 1728. El 20 de marzo de ese año aparece un anuncio de Caleb Philipps, profesor de Short Hand, en la Gaceta de Boston ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia (BATTENBERG, 1971). En 1833 otra reseña similar a la anterior, pero en la que ya podemos reconocer una comunicación de dos vías, fue encontrada en el número 30 del periódico sueco Lunds Weckoblad, en el que se ofrece a damas y caballeros una oportunidad para estudiar Composición a través del correo (BÅÅTH, 1985). Ciertamente esas propuestas eran abiertas, oferta a damas y caballeros, sin otras especificaciones.

3.1. La enseñanza por correspondencia

Textos muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los alumnos se usaban casi exclusivamente en estos inicios de lo que denominaríamos

enseñanza por correspondencia, época que situamos en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX a lomos del desarrollo de la imprenta y de los servicios postales.

En Inglaterra, en 1840, Isaac Pitman programó un sistema de taquigrafía a base de tarjetas e intercambio postal con los alumnos, que tuvo un gran éxito y llega a considerarse como los orígenes reales de la educación a distancia. La inesperada respuesta de los destinatarios de esa experiencia, llevó a fundar en 1843 la Phonographic Correspondence Society que se encargaba de corregir las tarjetas con los ejercicios de taquigrafía anteriormente aludidos. Esta sociedad fue el comienzo de lo que más tarde llegó a ser el Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges (DINSDALE 1953). Este movimiento empezó a interesar en aquellos inicios gracias, también, a las conferencias dictadas por el educador escocés James Stuart de la Universidad de Cambridge (HOLMBERG, 1986).

En 1856 el francés Charles Toussaint, que ya enseñaba su lengua en Alemania, y Gustav Langenscheidt miembro de la Sociedad de Lenguas Modernas de Berlín, impartieron probablemente las primeras clases con material diseñado para el autoestudio fundando el primer instituto para enseñar lenguas extranjeras por correspondencia. Estamos probablemente, por tanto, ante la primera institución verdaderamente de enseñanza por correspondencia, el *Institut Toussaint et Langenscheidt* (NOFFSINGER, 1926). En 1894 el *Rustisches Fernlehrinstitut*, que ayudó a preparar estudiantes para el examen de acceso a la Universidad (Abitur), fue establecido en Berlín. Una primera experiencia basada en el desarrollo y distribución de materiales autoinstructivos fue el denominado Método Rustin conocido desde 1899 (DELLING, 1985).

Por su parte, Mathieson (1971) considera que la madre de los estudios por correspondencia en América fue Anna Eliot Tickner, hija de un profesor de la Universidad de Harvard, que fundó en Boston, en 1873 la *Society for the Promotion of Study at Home* (LAMBERT, 1983). Esta sociedad funcionó hasta la muerte de Ticknor en 1897. Un año después inició actividades encaminadas a la realización de un programa por correspondencia apoyado en el material impreso, la Illinois Wesleyan University de Bloomington, institución que consideramos pionera en la enseñanza a distancia de nivel universitario en Estados Unidos (BITTNER y MALLORY, 1933). En 1883 nació la Correspondence University de Ithaca, Estado de New York, formada por 32 profesores representantes de prestigiosas universidades convencionales americanas.

También en 1891, el 14 de julio, el Consejo de Administración de la Universidad de Wisconsin, acordó establecer un curso universitario por correspondencia mediante el que los profesores del Colegio de Agricultura intercambiaron cartas con estudiantes que no podían abandonar su trabajo para volver a las clases en el campus. Probablemente la primera aparición de la denominación de educación a distancia fue en 1892, en el catálogo de esta Universidad de Wisconsin (RUMBLE, 1986) y probablemente usado por el director

de la correspondiente extensión de la citada Universidad, William Lighty, en 1906 (VERDUIN y CLARK, 1991).

Los sistemas universitarios a distancia, tan extendidos en la actualidad, quizás tengan su origen en los movimientos de extensión universitaria nacidos allá en la década de los años 60 del siglo XIX, en Estados Unidos. Así se iniciaba un sistema de estudiantes libres que se registraban en la Universidad, estudiaban independientemente y posteriormente daban examen en dicha Universidad. Tal sistema fue adoptado de manera muy singular por la Universidad de Londres creada en 1836 (KAYE y RUMBLE, 1981). Esta institución tenía por función exclusiva realizar exámenes y conferir grados, sin embargo no impartía docencia. La enseñanza propiamente dicha era impartida por instituciones autorizadas por aquella universidad que tenían autonomía para enseñar pero no para evaluar a los estudiantes (RUMBLE y KEEGAN, 1982).

A partir de 1858 este sistema fue mucho más abierto dado que posibilitaba a cualquier persona que superase una prueba de entrada y abonase las respectivas tasas, la admisión a exámenes para la obtención de títulos. Esta circunstancia estimuló el nacimiento de instituciones y colleges dependientes de la Universidad que impartían enseñanza por correspondencia, tales como el *Skerry's College*, Edinburgh fundado en 1878 que preparaba candidatos para el examen del Servicio Civil; el *Foulks Lynch Correspondence Tuition Service* en Londres, creado en 1884 que impartía especialización en contabilidad y la *University Correspondence College* de Cambridge, fundada en 1887 (HOLMBERG, 1986).

Mientras en 1891 nace en Francia el *Centre École Chez Soi*, señalaremos que en 1894 el joven británico Joseph William Knipe, preparaba para ejercer el magisterio el *Certificated Teachers Examination*. Pensando que podía ayudar a otros, publicó un anuncio en *The Schoolmaster* y así impartió clases por correspondencia a seis estudiantes. Todos ellos superaron los exámenes y al año siguiente se inscribieron treinta alumnos. Así comenzaron modestamente los cursos de Wolsey Hall (ERDOS, 1976).

Se tiene información de que en 1885 fue establecido un programa por correspondencia en el Chautauqua Institute (Nueva York) gracias a los esfuerzos del profesor de hebreo William. Rainey Harper que ofreció esa enseñanza por correspondencia y al que algunos llaman padre de la educación a distancia en Estados Unidos (VINCENT, 1886, citado por GARRISON y SHALE, 1990). Harper consolidaba este método, cuando en 1892 fue nombrado primer Rector de la University of Chicago, que inició sus actividades académicas el 1 de octubre de ese año. En dicha Universidad y de inmediato (octubre de 1892), fundó un departamento o sección de enseñanza por correspondencia, el External Studies Department. En 1886, ya sentenciaba W. Harper lo siguiente:

“Llegará el día en que el volumen de la instrucción recibida por correspondencia será mayor del que es transmitido en las aulas de nuestras escuelas y academias; en que el número de estudiantes por correspondencia sobrepasará a los presenciales.” (HARPER, 1886).

Sabia sentencia de Harper que hoy, con las nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje virtuales y los MOOC parece que está cerca de convertirse en algo más que realidad. Fijémonos que un anuncio de 1890 en el periódico *Minning Herald* de Pennsylvania señalaba las siguientes ventajas del sistema de enseñanza por correspondencia:

“Posibilita a los alumnos, desde cualquier distancia, participar en el beneficio de una gran escuela y obtener contacto directo con los escritos de las mayores autoridades en minas. El alumno puede comenzar el curso en cualquier momento y puede extender sus estudios por más tiempo y por el mismo coste.” (MOORE y KEARSLEY, 1996: 21).

Desarrollos como los enunciados tienen también lugar en los países escandinavos. En Malmoe (Suecia) había, a finales del siglo XIX, una escuela que dirigía Hans Hermods para enseñar idiomas y comercio. Parece que Hermods conocía la experiencia de Langenscheidt (GADDEN, 1973). En 1898 la casa Hermods ofrece un primer curso por correspondencia de “teneduría de libros” a través del Hermods Korrespondensinstitut que llegó a contar con 150.000 estudiantes matriculados. Una de las características que se han venido destacando como propias de la educación a distancia, la independencia, fue ya destacada por Hermods. Él decía que un estudiante puede completar un curso en tres meses y otro el mismo curso en dos años (KORRESPONDENS, 1901, p. 2), ¿apertura ligada a la libertad? También la Brevskola-NKI posibilitó el acceso a la enseñanza de nivel secundario a unos pocos miles de estudiantes. En 1914, en Noruega, se funda la Norsk Correspondanseskole como primera institución de educación a distancia en el país, y en Alemania la Fernschule Jena.

La *University of South Africa* (UNISA), se estableció en 1873 bajo el nombre de Universidad del Cabo de Buena Esperanza como cuerpo examinador –como la Universidad de Londres–, convirtiéndose en Universidad en su pleno sentido en 1916, ya con el nombre actual de Universidad de Sudáfrica con sede en Pretoria (BOUCHER, 1973) e integrando a aquellas instituciones.

A principios de siglo XX, en 1903, reconocemos en España el nacimiento de la primera experiencia de enseñanza por correspondencia, protagonizada por Julio Cervera Baviera que crea las Escuelas Libres de Ingenieros (SARRAMONA, 1975). Años más tarde comenzaron sus experiencias algunos centros privados de enseñanza por correspondencia.

En 1927 la BBC británica inauguró las posibilidades de la radio en el ámbito de la enseñanza, aunque inicialmente sus destinatarios eran los escolares, a los que se les ofrecían programas que complementaban lo aprendido en las aulas.

La ex Unión Soviética (URSS) tuvo una rica experiencia en un particular sistema de enseñanza por correspondencia, cuyos primeros datos los encontramos en la década de los años 20 del pasado siglo, teniendo un gran desarrollo en las posteriores décadas. Es de destacar que en el curso académico 1940-41 existían en la URSS unos 200.000 alumnos inscritos en estudios de educación superior por correspondencia, poco menos de la tercera parte de todos los estudiantes universitarios de la Unión Soviética en aquel curso. El derecho a la educación a distancia formaba parte de la Constitución de la URSS (DANIEL, 1988). En 1971 eran 600.000 soviéticos los que seguían estudios superiores por correspondencia y Rumble y Keegan (1982) apuntan que en 1979 existían 2.200.000 soviéticos estudiando por este sistema.

3.2. La enseñanza multimedia

Observaremos que es la tecnología la que va marcando la evolución del fenómeno de los formatos no presenciales de enseñanza y aprendizaje. Ahora tocaría contemplar el impacto de la radio, la televisión, el audio y el vídeo. Es decir, de lo que venían suponiendo formatos no presenciales pero de comunicación generalmente más individual, íbamos a pasar a un tipo de comunicación masiva posibilitada por las tecnologías audiovisuales. Es evidente que la radio y la televisión son medios presentes en la mayoría de los hogares. El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocasetes, diapositivas, videocasetes, etc.). El teléfono se incorpora a la mayoría de las acciones en este ámbito, para conectar al tutor con los alumnos.

En 1917 en la Universidad de Wisconsin se experimentó con una emisora de radio que años después (1922) inició programas educativos, al igual que la University of Minnesota. Aunque parece que la primera licencia de radio educativa fue emitida por el gobierno en 1921 al *Latter Day Saints' University* de Lake City. También el *Pennsylvania State College* inició sus primeros cursos por radio en 1922 y en 1925 la State University of Iowa ofrece cinco cursos por radio. También en 1922, *New York University* activó sus emisiones radiofónicas con la idea de emitir por radio la mayoría de sus cursos. La Universidad de Nueva York operó su propia estación de radio, con planes para transmitir prácticamente todos sus cursos. Téngase en cuenta que estas experiencias no quedan tan alejadas de la actual idea de MOOC. La enseñanza universitaria por correspondencia tuvo un gran protagonismo en Estados Unidos en esta época. Según nos cuentan Bittner y Mallory (1933), en 1930 en este país ofrecían enseñanza por correspondencia 39 universidades.

El *Japanese National Public Broadcasting Service* (NHK) de Japón iniciaba sus programas escolares de radio en 1935 como complemento y enriquecimiento de la escuela ordinaria. También la televisión se utilizó en Japón con programas educativos desde 1951 (ABE, 1988). Un primer intento de organización a nivel nacional de la enseñanza a

distancia en China, data de 1952, bajo las siglas PUC (*People's University of China*) (ZHOU, 1992). En 1960 se funda el Beijing Broadcasting and Television, que se cerró como el resto de la educación postsecundaria durante la Revolución Cultural. En este país 1,5 millones de profesores de un total de 5 millones no alcanzaron los niveles de cualificación requeridos en 1989. En consecuencia, se generó un amplio proyecto de adiestramiento de los maestros mediante la enseñanza a distancia, utilizando uno de los dos satélites educativos chinos (UNESCO, 1998).

En Francia durante la Segunda Guerra Mundial nació el Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia, posteriormente denominado *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED) con el fin de mantener en funcionamiento el sistema educativo francés en los niveles primario y secundario atendiendo a los niños huidos de la guerra. Este centro también se apoyaba en emisiones de radio como sistema de mantenimiento y seguimiento de los alumnos (PERRATON, 1978). A través de Radio Sorbonne (1947), se transmitieron clases magistrales en casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de París. En 1963 se inicia en Francia una enseñanza universitaria por radio en cinco Facultades de Letras (París, Bordeaux, Lille, Nancy, Strasbourg) y en la Facultad de Derecho de París, para los estudiantes de primer curso.

En 1962 se inicia en España una experiencia de Bachillerato radiofónico, un año después se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión que sustituyó al Bachillerato radiofónico. En 1968 este Centro se transforma en Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia (INEMAD). También en España, en 1963, se constituye Radio ECCA (Emisora Cultural Canaria) que emitió su primera clase radiofónica en 1965. ECCA vino utilizando desde entonces, con algunas variantes, el denominado sistema tridimensional que conjugaba la interacción de tres elementos, los esquemas impresos, la clase radiofónica y la tutoría presencial y a distancia.

En 1969 se crea la *Open University* Británica, institución verdaderamente pionera y señera de lo que hoy se entiende como educación superior a distancia. Fundada la *Open University* en 1969, sus primeros 24.000 estudiantes fueron admitidos en 1971.

A partir de esa fecha la expansión de esta modalidad ha sido inusitada. Sólo un año después de que la *Open University* iniciase sus enseñanzas (1972) se creó la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, fruto del empeño del ministro Villar Palasí que logró introducir en la Ley General de Educación de 1970 una referencia clara a las posibilidades de estudios no presenciales apoyados por toda serie de recursos tecnológicos. Posterior a estas dos importantes Universidades unimodales, nacieron en Europa otras instituciones y asociaciones como: *Fernuniversität de Hagen*, Alemania (1974), *Open Universiteit* de Holanda (1982), *National Distance Education Centre* de

Irlanda (1982), *Swedish Association for Distance Education*, Suecia (1984), *Studiecentrum Open Hoger Onderwijs* en Bélgica (1987), *Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance* de Francia (1987), *Universidade Aberta* de Portugal (1988), *The Norwegian Executive Board for Distance Education at University and College Level*, Noruega (1990).

La creación de la hoy reconocida *European Association of Distance Teaching Universities*, EADTU, tuvo lugar en Heerlen (Holanda) en 1987. Su objetivo fundamental es el del fomento de la educación superior a distancia en Europa.

En la India la enseñanza a distancia data desde mediados del siglo XIX, bajo la forma de enseñanza por correspondencia (Gupta, 1990). En 1962 la Universidad de Delhi abrió un Departamento de Estudios por Correspondencia, como ensayo para atender a los estudiantes que de otro modo no podrían recibir una enseñanza universitaria. Podemos destacar desarrollos más recientes en Asia, tales como: *Korea Air and Correspondence University*, República de Corea (1972); *Free University*, Irán (1973), abolida cuatro años después; *Allama Iqbal Open University*, Pakistán (1974); *Everyman's University*, Israel (1976); *Sukhothai Thammathirat Open University*, Tailandia (1978); *Central Broadcasting and Television University* (China TV University System), China (1978); *Anadolu University*, Turquía (1981); *Sri Lanka Open University*, Sri Lanka (1981); *University of the Air*, Japón (1981); *Korea National Open University* (1982), *Universitas Terbuka*, Indonesia (1983); *Open University* del estado de Andhara Pradesh de la India (1983); *Indira Gandhi National Open University*, India (1985); *National Open University* (1986), Taiwan; *Payame Noor University*, Irán (1987).

En la década de los años 40, la radio y el teléfono fueron recursos que empezaban a utilizarse para enseñar a los estudiantes alejados de los centros de enseñanza de la inmensa Australia. A partir de 1950 se utilizaron los servicios radiofónicos del Royal Flying Doctor Service. En 1951 nacieron las Escuelas Australianas del Aire que posibilitan que niños geográficamente aislados participen de la enseñanza diaria con un profesor y otros niños a través de la radio. En 1963 dos instituciones neozelandesas se unen (*Victoria University of Wellington* y *Massey Agricultural College*) y forman la *Massey University Centre for University Extramural Studies* de Nueva Zelanda.

Como instituciones relevantes, posteriormente creadas, podemos destacar: Tele universite, miembro de la Université du Québec, Canadá (1972) y Athabasca University de Alberta, Canadá (1975). Aunque de ámbito supra canadiense, citamos aquí el nacimiento del más prestigioso organismo asociativo actual en el ámbito de la educación a distancia, se trata del International Council for Distance Education (ICDE) fundado en 1938 en Victoria (Columbia Británica) como el Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia (ICCE).

En consecuencia, en esta etapa dominada por las tecnologías audiovisuales se vienen impartiendo cursos, a distancia, abiertos (con más o menos apertura), aunque no en línea. Los diseños pedagógicos se van enriqueciendo con la integración de todos los recursos.

3.3. La enseñanza telemática y el e-Learning

Esa característica de “en línea”, que es una de las que vienen definiendo a los MOOC, se empieza a definir a mediados de la última década del pasado siglo cuando surge la comunicación educativa a través de Internet, tras los desarrollos de Tim Berners Lee, creador del protocolo WWW, World Wide Web en 1991. Esta fase trata de basar la educación en la conjunción de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet, de forma bien sea síncrona o asíncrona, a través de comunicaciones por audio, vídeo, texto o gráficos.

El desarrollo progresivo del correo electrónico (R.Tomilson) y de las listas de distribución (S. Walker), nacidos respectivamente en 1971 y 1975, impulsaron interesantes experiencias de aprendizaje en línea a lo largo de esta etapa en las dos últimas décadas del siglo pasado. Generalmente estos procesos se llevaban a cabo a través de plataformas virtuales diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje, los denominados entornos virtuales de aprendizaje o sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, *Learning Management System*). Diferentes autores se han detenido en estudiar la evolución del *e-learning*. Karrer (2007) plantea una evolución desde las plataformas de gestión del aprendizaje, a la gestión de los contenidos y finalmente utilización de la Web 2.0 desde la que no sólo se consume si no que se crean contenidos.

Instituciones presenciales apostaron, por aquello de la novedad, la moda o la economía, por reconvertir sus programas, total o parcialmente en cursos virtuales o de e-learning. De ahí surgieron nuevas corrientes, como las del *blended-learning* (*b-learning*), que han venido tratando de combinar o mezclar la enseñanza presencial y la virtual. Sería como una forma híbrida de enseñanza y aprendizaje. Así, a inicios del siglo XXI se genera bastante literatura crítica con los modelos puros de *e-learning* y se proponen modelos mixtos que tratan de aprovechar las ventajas de los contextos presenciales y las que también poseen los virtuales. En todo caso, cursos abiertos (quedaría por delimitar este rasgo), bastante masivos y, ya, en línea.

3.4. La educación 2.0 y móvil

Entendemos que esta etapa se apoya en todo lo que ha supuesto la Web 2.0. En 2004 Tim O'Reilly popularizó el término. Posteriormente, en 2005, (O'REILLY, 2005) definía el concepto de Web 2.0. El software, las herramientas y aplicaciones ligadas a la

web 2.0 han supuesto un salto cualitativo en lo que respecta a la interacción entre los sujetos del proceso educativo. Las plataformas virtuales (LMS) tratan de integrar en ellas este tipo de aplicaciones 2.0. Por otra parte estas plataformas virtuales van evolucionando en esta etapa hacia software libre y gratuito. Vienen siendo herramientas y servicios propios de la Web 2.0 que se han venido utilizando en la educación, los blogs, wikis, podcast, sindicación, redes sociales, p2p, etc. Fueron hitos importantes de esta etapa el nacimiento en 2003-2004 de *Flickr*, *Vimeo*, *MySpace*, *Skype*, *Gmail*, *Linkedin* y *Facebook*. A partir de esas creaciones de redes sociales nacen otras muchas con el fin de conectar y establecer todo tipo de relaciones entre los internautas. En 2005 *Youtube* nace como plataforma para alojar vídeos. Y posteriormente, en 2006, surge *Twitter*.

Por su parte, las PDA (*Personal Digital Assistant*) eran dispositivos que originalmente se concibieron como agendas electrónicas pero que posteriormente se iban convirtiendo en una suerte de ordenadores personales de baja capacidad, potencia y velocidad de procesamiento. Esa denominación de PDA surgió a inicio de los años 90 del siglo pasado (1992).

Respecto a la telefonía móvil, en 1973 se realizaba la primera llamada desde un teléfono móvil (M. Cooper de Motorola). A partir de 1984 se comercializaban estos dispositivos que inicialmente eran de gran tamaño. Posteriormente se fueron generalizando tecnologías 2G, GPRS y 3G que ya permitían la conexión a Internet desde los móviles. Es decir, ya se empezaba a contar con los teléfonos inteligentes que soportaban determinados sistemas operativos que convertían en una pequeña computadora el teléfono. En realidad en estos primeros teléfonos inteligentes se venían combinando las tecnologías de la PDA con la clásica de los teléfonos móviles. Es decir, a todas las potencialidades de una pequeña computadora se le agregaba la posibilidad de utilizarla como teléfono. O al revés, a la evolución imparable de los teléfonos móviles, se les iban agregando componentes y servicios propios de una computadora.

Para darle carta plena de naturaleza a la movilidad y conectividad se hacía preciso que entre los años 1999 y 2000 surgiese el *Wi-Fi*, mecanismo de conexión de dispositivos diferentes de forma inalámbrica. Gracias a esta tecnología se ha conformado como núcleo de esta época, la movilidad y conectividad permanentes y sus posibilidades para enseñar y aprender a distancia, basadas en los teléfonos inteligentes (smartphones) y las tabletas, sobre todo a partir de 2007 cuando aparecen los modelos de pantallas táctiles con sistemas *IOS*, *Android* y *Windows Phone*, *Blackberry*, etc. Así, el concepto de apertura, caída de barreras, libertad, etc., se iba imponiendo en numerosas acciones formativas que venían aprovechando estas tecnologías.

3.5. Nuevas tendencias

En 1998, David Wiley anunció la primera licencia de contenido abierto. “Esta licencia se basa en la premisa de que el contenido educativo debe ser desarrollado y compartido libremente, de la misma forma como se hace con el software de código abierto” (WILEY, 2003). Así, como una evolución más de la enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia, impulsados por la propia UNESCO, los Recursos Educativos Abiertos (REA). Se trata de todo tipo de recursos electrónicos o digitalizados válidos para la investigación y la docencia y que se disponen para el uso gratuito y abierto de investigadores, docentes y estudiantes.

El Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) a través de su iniciativa *Open Course Ware* (OCW) fue la institución pionera que decidió poner a disposición del gran público, de forma libre y gratuita, todos los materiales docentes de sus cursos y asignaturas oficiales. Esta iniciativa la adoptó en el año 2001 (MIT, 2001). El problema de la propiedad intelectual, derechos de autor y editoriales, suelen quedar aminorados o diluidos en todas estas iniciativas, a través de los sistemas de licencias, fundamentalmente las denominadas *Creative Commons* que cuentan con diferentes niveles de disponibilidad de los materiales en línea. A raíz de la iniciativa del MIT, han sido muchas las instituciones a nivel mundial que adoptaron decisiones en la misma línea y vienen ofreciendo, en cada caso, todos o una selección de cursos o materias a través de este sistema. Téngase en cuenta de que Hewlett (2005) describe *Open Course Ware* como una manera de que la educación a distancia puede apoyar la igualdad de acceso a la educación. El movimiento sobre REA supuso un esfuerzo, facilitado por la tecnología, para crear y compartir contenidos educativos a nivel mundial (CASWELL et al., 2008).

Salman Khan, tras unos años (desde 2004) de ayuda al estudio a familiares y amigos mediante breves vídeos colgados en la plataforma *Youtube*, crea en 2009 la Khan Academy. Hoy se ha convertido en un gran fenómeno de educación gratuita de calidad que llega a cualquier persona y en cualquier lugar del mundo, utilizando fundamentalmente, los vídeos, recurso más recurrente en los MOOC.

4. LOS MOOC

Así, como una evolución más de este tipo de recursos, surgen los MOOC. El término MOOC (*Massive Open Online Course*) aparece por primera vez en el año 2007/2008 con las propuestas, independientes una de otra, de Wiley y Courous habían ofrecido cursos de este tipo en 2007 (SIEMENS, 2012). Por su parte, también en 2008, los creadores de las teorías conectivistas G. Siemens y S. Downes propusieron el MOOC *Connectivism and Connective Knowledge* (SIEMENS, 2012). Pero ciertamente fue en el otoño de 2011 cuando se cuenta con la primera experiencia realmente masiva. Se trataba de

un curso sobre inteligencia artificial en el que se matricularon más de 160.000 personas. El curso estaba ofrecido desde la Universidad de Stanford por S. Thrun y P. Norvig. En todo caso, fue el año 2012 el que podemos significar como el de la irrupción masiva de estos cursos. Este año 2012 fue bautizado como el año de los MOOC.

A partir de ahí nacieron interesantes iniciativas procedentes de consorcios de prestigiosas universidades, tales como *Coursera*, *Udacity*, *edX*, *MITx*... No sabemos cuál será el futuro pero en estos momentos los *MOOC*, *COMA* (Cursos Online, Masivos y Abiertos) o *CAMeL* (Cursos Abiertos, Masivos y en Línea), están suponiendo una auténtica revolución, sobre todo en lo que respecta a la formación continua, la actualización profesional y el reciclaje.

Entonces, las preguntas del inicio, ¿han sido pioneros los MOOC?, pionera, entendemos, fue la educación a distancia. Ciertamente que el formato MOOC es capaz de escalar la educación como es imposible que puedan hacerlo los formatos educativos de corte presencial. Esa es una de sus grandes ventajas (GARCÍA ARETIO, 2015). Pero, sin embargo, esa atención a masas, se olvida que ya lo venía haciendo la educación a distancia, desde su nacimiento. En efecto, los MOOC no surgieron de la nada. Y ello interesa porque vienen presentándose como esa novedad emergente, como esa tecnología educativa más importante de los últimos 200 años (REGALADO, 2012), como propuesta educativa disruptiva (HORN y CHRISTENSEN, 2013), como ese descubrimiento que ignora que cursos masivos y gratuitos ya se hacían antes de 2011-12.

¿MOOC antes de 2011? Pocas décadas más atrás, Internet no existía o su penetración era incipiente. Es decir, que una de las dos “O” del acrónimo MOOC, “*Online*”, no era viable en aquellos cursos, pero la otra “O”, la “M” y la “C”, sí eran factibles. Y desde mediados de los años 90 del siglo pasado, progresivamente, universidades con experiencia en educación a distancia, comenzaron a introducir esa “O” de “*Online*” en sus propuestas de formación.

En la conceptualización que hacíamos (GARCÍA ARETIO, 2001) sobre educación a distancia (EaD) caben las más diversas formulaciones, proyecciones y propuestas educativas no presenciales. Por eso, entendemos, coincidiendo con otros estudiosos en que el e-learning es una evolución lógica de la propia EaD. Antes, en fin, podía hablarse de una educación a distancia soportada en sistemas analógicos y la de ahora se sostiene en sistemas digitales (¿EaD analógica vs EaD digital?). Los dispositivos de apoyo han venido evolucionando y han propiciado que las “distancias” (esa separación) se acorten, pero parece que una y otra son EaD, son, en realidad, una educación mediada, como se desprende del modelo de diálogo didáctico mediado (DDM) de García Aretio (2014).

Pues en línea parecida habría que pronunciarse con respecto a los MOOC. ¿Son educación a distancia? Podría decirse que los MOOC son otra forma, vertiente o dimensión de la educación a distancia, porque pueden hacer propias las características que asignábamos a la educación a distancia (GARCÍA ARETIO, 2001). No cabe duda de que si planteamos cuáles son las ventajas o virtualidades de un MOOC seguramente nos remontaríamos a las más clásicas reconocidas a la EaD de corte más convencional y a las del e-learning más actual, aderezadas por alguna otra de las maravillosas ventajas que puede lucir la Web y herramientas 2.0. (apertura, flexibilidad, actividad, educación permanente, etc.) y, sobre todo, de mucha, de mucha libertad tanto por parte de los facilitadores como de los participantes.

Puede entenderse, por tanto, que el MOOC no es otra cosa que una forma evolucionada de educación a distancia. Eso sí, de una modalidad en línea, masiva y abierta. Pero esta modalidad masiva y más o menos abierta ya la ha habido en diferentes propuestas de algunas instituciones.

5. CONCLUSIÓN

Parece quedar probado que los cursos abiertos, masivos y en línea no ha supuesto la disrupción que anunciaron algunos, sino una muy fuerte evolución de cursos y programas que han aprovechado diferentes interpretaciones del concepto de “apertura” de los sistemas a distancia y que han aprovechado las inmensas posibilidades de los sistemas digitales que permiten seguimientos masivos de una misma actividad formativa. Pero existe toda una historia previa a estos modelos de formación masivos, abiertos y en línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABE, Y. (1988): Communications technology, en Sewart, D. y Daniel J. S, *Developing distance education*, pp. 9-15, (Oslo, ICDE).
- BÅÅTH, J. A. (1985): *Postal Two-way communication in correspondence education*, (Malmo, Liberhermods).
- BATTENBERG, R. W. (1971): The Boston Gazette. March 20, 1728. *Epistolodidaktika*, 1, pp. 44-45.
- BITTNER, W.S. y MALLORY, H. F. (1933): *University teaching by mail*, (New York, Macmillan).
- BOUCHER, M. (1973): *Spes in arduis - a history of the University of South Africa*, (Pretoria, University of South Africa).
- BROOKS, D. W. (2012): The campus tsunami. *New York Time* (4-5-2012), 3, A29.

- CASWELL, T.; HENSON, S.; JENSEN, M.; WILEY, D. (2008): Open Educational Resources: Enabling universal education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol. 9 (1).
- CORMIER, D. (2008): *The CCK08 MOOC – Connectivism course, 1/4 way*. Extraído de <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/>
- DANIEL, J. (Ed.) (1988): *Developing distance education*, (Oslo, ICDE).
- DEAMICIS, C. (2014): *A Q&A with “Godfather of MOOCs” Sebastian Thrun after he disavowed his godchild*. Extraído de <http://pando.com/2014/05/12/a-qa-with-godfather-of-moocs-sebastian-thrun-after-he-disavowed-his-godchild/>
- DELLING, R. M. (1985): Fernstudium in der Weimarer Republik. *ZIFF Papiere* 54.
- DINSDALE, W. A. (1953): Inception and development of postal tuition. *The Statist* 25 April, pp. 572-575.
- ERDOS, R. F. (1976): *La enseñanza por correspondencia* (Madrid, OEI-CEAC-UNESCO).
- GADDEN, G. (1973): *Hermods 1898-1973* (Malmö, Hermods).
- GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría la práctica* (Barcelona, Ariel).
- GARCÍA ARETIO, L. (2014): *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital* (Madrid, Síntesis).
- GARCÍA ARETIO, L. (2015): MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 18(1)
- GARRISON, D. R. y SHALE, D. (1990): A new framework and perspective, en GARRISON, D. R. y SHALE, D. (Eds.) *Education at a distance: from issues to practice*, pp. 123-134 (Malabar, Florida, Krieger).
- GRAFF, K. (1980): Correspondence instruction in the history of the western world, en AAVV *Selected Papers on Distance Education* (Hagen, ZIFF, Fernuniversität).
- GUPTA, S. K. (1990): Development of distance education in India: problems, priorities and policies. *ICDE Bulletin*, 23, pp. 27-33.
- HEWLETT, F. (2005): *Open Educational Resources Initiative Overview*, (Menlo Park, CA William and Flora Hewlett Foundation). Extraído de <http://www.hewlett.org/Programs/Education/OER/Publications/oeroverview.htm>
- HOLMBERG, B. (1986): *Growth and structure of distance education* (Beckenham, Croom Helm).
- HORN, M., y CHRISTENSEN, C. (2013): Beyond the Buzz, Where Are MOOCs Really Going?, *Wired*, 20 de febrero. Extraído de <http://www.wired.com/2013/02/beyond-the-mooc-buzzwhere-are-they-going-really>
- KARRER, T. (2007): Understanging E-Learning 2.0. *ASTD*. Extraído de <http://goo.gl/KZII73>

- KAYE, A. y RUMBLE, G. (1981): *Distance teaching for higher and adult education* (London, Croom Helm).
- KNOWLEDGE@WHARTON (2012): *MOOCs on the Move: How Coursera Is Disrupting the Traditional Classroom*. Extraído de <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/moocs-on-the-move-how-coursera-is-disrupting-the-traditional-classroom/>
- LAMBERT, M. P. (1983): New course planning. The strategy and tactics of developing a home study course, *NHSC News* (Washington, National Home Study Council).
- LEWIN, T. (2013): After Setbacks, Online Courses Are Rethought, *The New York Times*, 10 de diciembre. Extraído de <http://www.nytimes.com/2013/12/11/us/after-setbacks-online-courses-are-rethought.html?pagewanted=all&r=0>
- MATHIESON, D. E. (1971): *Correspondence study: a summary review of the research and development literature* (Syracuse, N. Y., National Home Study Council/ERIC Clearinghouse on Adult Education).
- MIT (2001): *MIT to make nearly all course materials available free on the World Wide Web*. Extraído de <http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocw.html>
- MOORE, M. G. y KEARSLEY, G. (1996): *Distance Education: As systems view*. (Belmont, CA: Wadsworth).
- NOFFSINGER, J. S. (1926): *Correspondence Scholls, Lyceums, hautauquas* (New York, Macmillan).
- O'REILLY, T. (2005): *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Extraído de <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- PAPPANO, L. (2012): The Year of the MOOC, *The New York Times*, 2 de noviembre. Extraído de <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&r=0>
- PARR, C. (2013): Times Higher Education, Mooc creators criticize courses' lack of creativity. Extraído de <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-creators-criticise-courses-lack-of-creativity/2008180.article>
- PERRATON, H. (1978): I sat in H. G. Wells chair, *Teaching at a Distance*, 13, pp. 1-4.
- REGALADO, A. (2012): The Most Important Education Technology in 200 Years, *MIT Technology Review*, 2 de noviembre. Extraído de <http://www.technologyreview.com/news/506351/the-most-important-education-technology-in-200-years/>
- RUMBLE G. (1986): *The planning and management of distance education* (London, Croom Helm).
- RUMBLE, G. y KEEGAN, D. (1982): Distance teaching at university level, en RUMBLE, G.; HARRY, K. *Distance teaching universities*, pp. 15-31 (London, Croom Helm).
- SARRAMONA, J. (1975): *La enseñanza a distancia. Posibilidades y desarrollo actual* (Barcelona, CEAC).

- SIEMENS, G. (2012): *MOOCs for the Win! ElearnSpace*. Extraído de <http://goo.gl/7kJftu>
- UNESCO (1998): *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas* (Madrid, UNED-UNESCO).
- VERDUIN, J. R. y CLARK, T. A. (1991): *Distance education. The foundations of effective practice* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- VINCENT, J. H. (1886): *The Chautauqua movement* (Meadville, Pa., The Chautauqua Press).
- WILEY, D. (2003): A modest history of OpenCourseWare. *Autounfocus blog*. Extraído de <http://www.reusability.org/blogs/david/archives/000044.html>
- ZHOU, J. (1992): 40th anniversary of distance education at the People's University of China, *ICDE Bulletin*, 30, pp. 10-13.

PROFESIOGRAFÍA

Lorenzo García Aretio

Catedrático de Universidad. Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (UNED). Fue Decano de la Facultad de Educación de la UNED desde 2003 a 2012. Director/Editor de la *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Autor de numerosos libros y artículos relacionados con la educación a distancia y las tecnologías aplicadas a la educación.

Datos de contacto: Facultad de Educación, UNED. Calle Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid. E-mail: lgaretio@edu.uned.es

Fecha de recepción: 30 de abril de 2015.

Fecha de aceptación: 10 de diciembre de 2015.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



RECORRIDO POR LA IMAGEN SOCIAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UN CAMINO HACIA SU REVALORIZACIÓN

*An overview of the social image of Vocational
Education: A path towards its appreciation*

Enrique García Jiménez* y Rocío Lorente García**

RESUMEN

Históricamente, la formación profesional en España ha sufrido una situación de descuido político que, a diferencia de otros países industrializados, le ha otorgado un desprestigio social que queda reflejado en los menores niveles de matriculación en estas enseñanzas, tradicionalmente consideradas “de segunda clase”, con respecto a los estudios universitarios. Si bien es cierto, se han desarrollado en las últimas décadas iniciativas políticas orientadas a prestigiar la formación profesional. Señalaremos, por tanto, cuáles son estas iniciativas y características propias de estas enseñanzas que, junto a la actual situación económica y social han ayudado a transformar positivamente su imagen social y, por ende, han contribuido a un significativo aumento de matriculados. Asimismo, en este artículo se presentan los resultados de una investigación que permiten vislumbrar que esta evolución de la imagen social de la formación profesional es percibida por el propio profesorado que, como veremos, considera que se ha avanzado positivamente en la dignificación de estas enseñanzas.

* Centro de Magisterio “La Inmaculada”, Universidad de Granada (España).

** Universidad de Jaén (España).

PALABRAS CLAVE: Formación Profesional, Percepción Social, Política Educativa.

ABSTRACT

Historically, Vocational Education in Spain has suffered a situation of political oversight that, unlike other industrialized countries, it has been conferred a social discredit that is reflected in the lower levels of enrollment in these teachings, traditionally considered “second class” in comparison to university studies. While it is true, it has been developed in recent decades political initiatives to prestige Vocational Education. We point out, hence, what these initiatives are and characteristics of these teachings which, together with the current economic and social situation have helped to positively transform their social image and, therefore, have contributed to a significant increase in enrollment. Also, in this paper the results of an investigation is presented that allow to think that this evolution of the social image of Vocational Education is perceived by teachers that, as we shall see, consider that it has made good progress in the dignity of these teachings.

KEY WORDS: Vocational Educaiton, Social Perception, Educational Policy.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la formación profesional (en adelante FP) en España ha sufrido una situación de descuido político que, a diferencia de otros países industrializados, le ha otorgado un desprestigio social que queda reflejado en los menores niveles de matriculación en estas enseñanzas, consideradas “de segunda clase”, con respecto a los estudios universitarios.

En este artículo, para entender a qué responde este desprestigio, haremos un breve recorrido por la historia político-normativa de la formación profesional en nuestro país, centrándonos en aquella normativa que, en su momento, y durante varias décadas ha mantenido a estas enseñanzas profesionales desvalorizadas.

Si bien es cierto, se han desarrollado en las últimas décadas iniciativas políticas orientadas a prestigiar la formación profesional. Señalaremos, por tanto, cuáles son estas iniciativas y características propias de estas enseñanzas que han ayudado a transformar positivamente su imagen social y, por ende, han contribuido a un significativo aumento de matriculados.

Esta evolución de la imagen social de la formación profesional es percibida por el propio profesorado que, como veremos, sostiene que si bien la formación profesional ha

tenido una consideración negativa en el pasado, se ha avanzado positivamente en la dignificación de estas enseñanzas. De hecho, las cifras así lo demuestran.

El actual contexto social y económico en España, marcado por la existencia de una fuerte crisis, cuyas consecuencias más nefastas son el paro y la precariedad laboral, puede estar ayudando también a dar un vuelco a la situación de los estudios de formación profesional, junto con estas iniciativas políticas señaladas, incidiendo en una mayor matriculación, como sostenemos a lo largo del artículo. De esta forma, tanto el marco normativo como el contexto social y económico estarían facilitando un cambio de percepción sobre la formación profesional, redundando en una mejor imagen social.

No obstante, no podemos negar que todavía existen algunos resquicios de este desprestigio, manifestados en el mayor número de matriculados en estudios universitarios, por lo que aún puede hacerse mucho más a nivel institucional y desde los poderes públicos para continuar el camino emprendido con la finalidad de prestigiar las enseñanzas de Formación Profesional.

2. UN ANTES Y UN DESPUÉS DE LA IMAGEN SOCIAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1. El desprestigio de la Formación Profesional

A pesar de las transformaciones políticas que, como veremos, se han producido en materia de FP, encaminadas a la mejora de ésta y a su ajuste con la realidad económica y social, históricamente ha planeado sobre ella una imagen negativa que ha repercutido sustantivamente en los matriculados en FP en relación con otros estudios.

Apoyando esta afirmación con cifras, según un estudio del Instituto de la empresa familiar publicado en 2008, “en 1990 el 65% de los estudiantes que decidían continuar con su educación tras completar la educación secundaria obligatoria elegían hacerlo en el bachillerato. Además, la mayor parte de este porcentaje no había elegido la FP como opción preferida, sino que se veía empujada a ella por unos malos resultados escolares” (QUINTANA, 2008: 26). Si bien estos datos de matriculación han ido evolucionando hacia el aumento en la FP, encontramos aún que las diferencias de acceso, con respecto al resto de enseñanzas están aún muy marcadas. “De hecho, en el periodo 2000/2005 el incremento de alumnos de FP, tanto de grado medio como de grado superior, fue superior al 20% pero, aún así, España sigue alejada de la media de OCDE, en la que bachillerato y FP reciben la misma proporción de alumnos, el 50%” (QUINTANA, 2008: 26).

Para comprender mejor a qué responde este desprestigio que ha influido tanto en las diferencias de acceso de la FP con respecto a demás estudios (bachillerato y universitario) hay que remitirse a la historia de la política educativa referente a la FP en nuestro país.

La institucionalización definitiva de las enseñanzas profesionales comenzó en la década de 1870, prolongándose hasta el siglo XX. Será con la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial (1955), cuando se inicia el proceso de consolidación de las enseñanzas profesionales. Con esta ley, estas enseñanzas se estructuraban en Preaprendizaje, Aprendizaje y Maestría. Pero será en 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (promovida por Villar Palasí), cuando se produzca un giro político sustantivo a la FP, otorgándole un carácter educativo.

Mediante esta ley, el sistema se reestructura en una etapa de Educación General Básica (EGB) que termina a los 14 años y que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles. Desde la EGB se accedía Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), denominado así por ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba, y que tenía una duración de tres años (15, 16 y 17 años). Desde el BUP se accedía, a su vez, al Curso de Orientación Universitaria (COU), o en su defecto a la FP. La citada ley, señala como finalidad específica de la FP la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo. Para ello, concretamente, organizaba la FP en tres niveles: Iniciación o primer grado (FPI); Nivel Medio o segundo grado (FP II); y de Nivel Superior o tercer grado. En cuanto al acceso a dichos niveles, la ley especificaba (en su capítulo III) que deberán acceder a los estudios y prácticas de la Formación Profesional de Primer Grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica y no prosigan estudios de Bachillerato; a la Formación Profesional de Segundo Grado quienes posean el título de bachiller y quienes, habiendo concluido la Formación Profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas, de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional; y a la Formación Profesional de tercer grado, además del alumnado que haya concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, todos los graduados universitarios y los de Formación Profesional de segundo grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes.

Con esta ley se garantizaba que en cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de FP, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo. Nos encontramos con que por primera vez, la FP y técnica está presente en el conjunto del sistema escolar pero no consigue integrarla en el mismo. Al contrario, la FP parecía

destinada a los estudiantes fracasados del sistema. De esta manera, la reforma de la FP en la LGE de 1970 supuso un cambio sustancial con respecto a su presencia en el conjunto del sistema escolar, pero lo convierte en un período poco afortunado para estos estudios y no por la ley en sí, que en sus objetivos la potenciaban, sino porque los decretos que la desarrollaron la convirtieron en una vía de segunda clase (paralela al bachillerato y como una sección desvalorizada reflejo institucional de la división social del trabajo) refugio para el fracaso escolar (DE PABLO, 1997; CASQUERO, 2006).

Las repercusiones de la normativa que regula la educación durante tres décadas, se traduce en unas tasas de matriculación en FP muy bajas con respecto a otros estudios. Una de las consecuencias de esto la desarrolla Homs (2008: 128) que sostiene que “el modelo de cualificación español, a diferencia de Europa, que presenta un sistema productivo que se asienta sobre una base de cualificaciones intermedias, en España se basa en una combinación de cualificaciones bajas y superiores”. Este exceso de cualificaciones superiores en España frente al déficit que nos encontramos de titulados medios, conlleva a su vez un problema de “sobrecualificación” en el sentido de que “las empresas han utilizado mano de obra con titulaciones superiores (que es la abundante), en lugar de exigir más oferta de cualificaciones intermedias; esto ha dado lugar a un modelo de cualificación poco eficiente y con un resultado de baja productividad” (HOMS, 2008: 129).

2.2. Hacia la revalorización de la Formación Profesional

Después de la Ley de educación de 1970, será la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (llamada por sus siglas LOGSE), promulgada en 1990, la que supondrá la completa reestructuración del sistema de enseñanza y de FP inicial en nuestro país.

Concretamente, esta ley de educación, con respecto a la FP, hace una distinción entre la FP de base o formación básica de carácter profesional (artículo 30.3) y la FP específica. Al referirse a la FP específica, la define como el conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades relativas a una profesión, es decir, a la competencia para ejercer una serie de puestos de trabajo afines a un campo profesional. La FP específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo (artículo 30.5). Por tanto, la FP específica se sitúa entre la FP de base y la formación en el puesto de trabajo, sirviendo de puente entre la escuela y la actividad profesional.

Otro de los cambios de esta ley para con la FP específica y, a fin de hacerla más cercana a la realidad laboral, es la estructuración de ésta en ciclos formativos con organización modular, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales, pudiendo acceder a ellas quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, para poder cursar los ciclos de

grado medio y, quienes estén en posesión del título de bachiller, para acceder a los ciclos de grado superior.

Por tanto, y al margen de la retórica de “redención social” que acompañó a la reforma socialista de los años noventa (PEREYRA, GONZÁLEZ FARACO, LUZÓN y TORRES, 2009), sus modificaciones en cuanto a los requisitos de acceso a la FP específica suponen una importante iniciativa en cuanto a la dignificación y revalorización social de la FP. Hasta el momento, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica, resultaba discriminatoria, ya que posibilitaba el acceso a la FP a quienes no finalizaban positivamente la EGB, convirtiendo a la FP, como ya hemos aludido anteriormente, en una alternativa subsidiaria o estudios de segunda clase.

Asimismo, la LOGSE, en lo referente a la FP, supuso un profundo cambio, diseñando unos estudios profesionales renovados, flexibles, adaptados al mercado laboral y homologables con los restantes países de la Unión Europea. En este sentido, Pérez Esparrells (2001: 102) sostiene sobre esta ley que “puede ser considerada como el primer antecedente del Sistema Nacional de Cualificaciones ya que, como hemos desarrollado, en ella se concibe la FP como un sistema en el que han de integrarse los diferentes subsistemas. Además, formula un replanteamiento de la formación reglada/inicial con la finalidad de conectarla con la formación ocupacional/continua y, por ende, con el mercado de trabajo, a través del gran avance que supone la estructura modular y el incremento de los niveles de cualificación con respecto al antiguo sistema”. Será en el marco de esta ley cuando se pongan en marcha numerosas iniciativas políticas encaminadas a la redefinición de la FP para acrecentar el valor de ésta.

Muestra de esto es la aprobación, en 1998, del II Programa Nacional de Formación Profesional¹, considerado el promotor de la integración de los tres subsistemas de FP (reglada, ocupacional y continua). Con esta iniciativa, se pretende acercar ambos sistemas, el educativo y el productivo, buscando la adecuación de las cualificaciones profesionales que proporcionan cada uno de los subsistemas de FP con las competencias profesionales que, en cada momento, demande el sistema productivo.

No olvidemos que este programa se apoya en la idea, promovida por la Unión Europea, de aprendizaje a lo largo de la vida² y mejora de la calidad de las enseñanzas profesionales. Para conseguir ambos objetivos se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, instrumento diseñado para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la FP mediante un Catálogo Nacional de Cualificaciones

¹ El I Programa Nacional de FP se aprobó en 1985, gestionado por la administración laboral y orientado al impulso de la formación de los trabajadores (formación ocupacional).

² Esta idea de aprendizaje a lo largo de la vida, no dejará de estar presente en las posteriores iniciativas (y hasta nuestros días), siendo un aspecto clave en la FP.

Profesionales. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

Y si hablamos de las iniciativas llevadas a cabo en nuestro país para cambiar la negativa imagen que ha caracterizado a la FP, se debe hacer especial mención a la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, (LOCFP), aprobada en 2002, pues será la responsable de materializar las iniciativas y propuestas planteadas en el I y II programas de FP.

Concretamente, esta ley será la responsable de la actual vinculación de la FP del sistema educativo y la FP para el empleo, desapareciendo los tres subsistemas tradicionalmente existentes. A partir de la LOCFP, y los decretos que la desarrollan, se configura un nuevo subsistema que exige la coordinación de organismos y sujetos para el desarrollo de las acciones formativas a que refiere la LOCFP, integrando las ya utilizadas en el ámbito de los subsistemas de FP ocupacional y continua. Por tanto, esta Ley responde a la necesidad encaminada a promover la movilidad de estudiantes y trabajadores en el territorio europeo, objetivo que queda clara en la exposición de motivos, precisa que es a través del “reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional, como mecanismo favorecedor de la homogeneización, a nivel europeo, de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea”.

La nueva ley Orgánica de Educación que, en 2006) sustituye a la LOGSE (conocida como LOE), defenderá una FP en los mismos términos que lo hace la LOCFP. Otra de las novedades que supone la LOCFP, en la línea de conectar los sistemas educativo y productivo y que será un aspecto clave en la renovación de la imagen de la FP es la propuesta de una doble vía para la adquisición de competencias profesionales.

Una de estas vías es la experiencia laboral. Esto es, el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través del desempeño de una labor profesional. Esto requiere una compleja labor de organización, estructuración y negociación de procedimientos o técnicas para determinar qué experiencia laboral se exige para considerar que se ha adquirido esa competencia en concreto, a través de qué actividades desarrolladas y en qué contexto³.

³ A partir de junio de 2011, se puso en práctica en las distintas Comunidades Autónomas la posibilidad de la acreditación de competencias profesionales. Para más información: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_recAcr.html (último acceso el 22 de octubre de 2014).

La segunda de las vías de adquisición de competencias es la formativa. Cabe la posibilidad de que una persona no posea competencia profesional alguna porque nunca ha desempeñado ningún trabajo, en cuyo caso podrá adquirirla participando en procesos de formación con efectos en el empleo. También es posible que una persona tenga conocimientos suficientes para realizar unas determinadas funciones, (porque lleve muchos años desempeñando una actividad laboral) y, aunque esta persona podría considerarse competente, ello no tiene por qué implicar que esa persona esté cualificada, ya que la cualificación se refiere a suma de competencias. Si dicha persona quisiera estar cualificada (lo que le permitiría cambiar de trabajo, de país, de actividad a desarrollar, ascender, etc.), podría necesitar la adquisición de una serie de destrezas adicionales, que podría adquirir a través del trabajo. Igualmente puede adquirir nuevas competencias por la participación en procesos de formación⁴.

Pero el cambio más obvio es que se establece una nueva estructura de la FP impartida dentro del sistema educativo que permite flexibilizar la FP. La nueva estructura comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Por tanto, los ciclos formativos son de grado medio y de grado superior, y están referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y constituyen, respectivamente, la FP de grado medio y la FP de grado superior. El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). Dicha estructura modular de los ciclos, permite la inscripción para realizar módulos y no sólo cursos completos, otro aporte fundamental para la flexibilización del sistema.

Dentro de la nueva estructuración de la FP, se contempla la formación en centros de trabajos, lo que supone establecer vías de comunicación y relaciones entre los centros formativos y las empresas. Esta formación en empresas permite una conexión con la realidad laboral, que va a ayudar a la potenciación de la inserción laboral de alumnado y, por ende, a la imagen social de la FP.

Esta acreditación de competencias adquiridas tanto en el laboral como formativo responde a las directrices establecidas en la Unión europea en 2004, sobre Principios comunes europeos para la validación del aprendizaje no formal e informal, necesarios para fomentar la comparabilidad, la transferencia y aceptación de los resultados educativos y formativos.

La introducción de estos elementos de flexibilidad y facilidades de acceso entre los diferentes niveles educativos, entre la FP y el mercado de trabajo y entre las enseñanzas

⁴ Esta formación siempre tendrá que tener como referente el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

generales y las profesionales “ha significado una importante renovación de la estructura básica de la FP, manteniendo su coherencia y simplicidad” (HOMS, 2008: 44).

3. UNA RENOVADA CONCEPCIÓN DE LA FP: PRECEPCIÓN DEL PROFESORADO

Sabiendo que este es un tema del que se ha hablado y escrito mucho, queríamos saber la opinión del profesorado de FP al respecto⁵, pues resulta interesante conocer la visión de aquellos actores sociales que están implicados en la misma, pues “a menudo cuando se aplican reformas educativas se privilegian datos cuantitativos respecto a la matrícula o al rendimiento, pero son pocos los balances que se hacen de las reformas a partir de las voces de quienes las están protagonizando” (MERINO, 2003: 5-6).

Concretamente, al abordar con el profesorado de FP el tema de su imagen social se detecta que existe un pensamiento generalizado de que históricamente estos estudios han estado muy poco valorados y cuando habla en tiempo pasado sobre la imagen de la FP, lo hace reseñando el desprestigio que ha acompañado a estas enseñanzas.

En algunos casos, se utilizan atributos muy concretos que definen claramente cómo la FP ha sido considerada en el pasado, en comparación a las demás enseñanzas del sistema educativo como “hermana pobre del sistema” o “la cenicienta”.

“Al comienzo era la hermana pobre de la educación.” (Profesor 2)
“El que venía aquí era el que no servía para otra cosa.” (Profesor 1)

Vemos que, principalmente identifican esta enseñanza como “remedial”, considerada como la enseñanza a la que iban los “torpes”, los “malos”, los “fracasados” de la educación, los que no querían estudiar y buscaban como solución la inserción en la vida laboral. En otros casos, si bien los entrevistados no hacen referencia explícita a la imagen social de la FP antes de la implantación de la LOGSE, al hablar de la imagen actual de ésta dejan latente que tradicionalmente no ha sido positiva.

“La imagen de la FP siempre ha sido un poco bueno, el que no puede hacer el Bachillerato, el que no puede hacer una carrera universitaria, pues que se vaya a la Formación Profesional.” (Profesora 29)

Esta imagen social que ha caracterizado a la FP a lo largo de decenios se ha arrastrado hasta nuestros días. En este sentido algunos profesores hablan de “lacra”,

⁵ Los resultados que aquí se presentan, son parte de una investigación más amplia centrada en el analizar la evolución de las reformas de FP en España. Esta investigación, de carácter cualitativa, fue desarrollada entre los años 2008 y 2010, y se centró en el análisis del discurso extraído de entrevistas abiertas a 50 profesores y profesoras de centros educativos donde se imparte FP en las ocho provincias de la región andaluza. Distintas partes del mismo estudio ya han sido abordadas y publicadas en otros trabajos.

“fama”, “lastre”, como apelativos y atributos que aluden al desprestigio social que tradicionalmente ha sufrido la FP y, reflejan que, de algún modo, aún hoy sigue pesando sobre ella.

Aunque en el discurso se aprecia que hoy está más valorada que en el pasado, el profesorado se queja de que aún hoy recaen sobre ella antiguos estereotipos.

En el discurso, parte del profesorado alude al propio sistema, que concibe como vía de “segundo orden” o vía “alternativa” los ciclos formativos, participando de esta imagen. Así, orientadores, profesorado de secundaria,... todavía hoy, animan al alumnado desmotivado a cursar algún ciclo formativo. Por el contrario, al alumnado que va bien en sus estudios se les empuja hacia estudios universitarios, sin tener otros factores en cuenta.

“Hoy en día hay mucho profesorado en secundaria que desvía a los alumnos a los ciclos formativos a los alumnos fracasados, pero sí con menos rendimiento, eso es una realidad total.” (Profesor 44)

Además, habría que considerar igualmente, la idea socialmente extendida (y equivocada según el profesorado entrevistado) de que los ciclos formativos presentan menos dificultad académica por su vinculación con el mundo laboral y su perfil práctico, y por consiguiente son más fáciles de superar. Esta sensación de devaluación del conocimiento técnico, más pragmático, también se percibe en el discurso de muchos de los profesores, como una “minuvaloración” de su trabajo.

Relacionado con esta percepción negativa de las enseñanzas profesionales por parte de alumnado, profesorado y familias; las bajas tasas de matriculación con respecto a otras enseñanzas; el profesorado ineludiblemente la contrasta con la valoración que en otros países se tiene de estas enseñanzas. Una aportación recurrente para buscar alternativas, así como la inclusión de España en la Unión europea, también ha supuesto avances considerables en materia de FP⁶ que, a su vez, pueden servir para prestigiarla y dotarla de contenido. Sin embargo, un aspecto que sobresale como positivo entre los docentes entrevistados es el hecho de que se hayan cambiado los requisitos de acceso a la FP, lo que puede favorecer la imagen de ésta.

“Siempre la gente que no servían para bachillerato se iban a FP, eso era antes, ahora como a la FP se le exige el bachillerato pues parece que eso ha servido, por lo cual yo creo que esa es una buena idea.” (Profesor 20)

⁶ Así por ejemplo, siguiendo las directrices de la Unión Europea y para favorecer la libre circulación de trabajadores por el territorio comunitario, se plantea la exigencia de facilitar la transparencia de calificaciones en el ámbito comunitario, a lo que también se hace referencia en el discurso del profesorado, y hemos analizado en el capítulo anterior.

En esta línea, cabe destacar que en algunos casos, al hablar sobre la imagen social que existe sobre la FP, hay profesorado que opina que habría que hacer una diferenciación entre las enseñanzas profesionales de Grado Medio (GM) y de Grado Superior (GS), pues los ciclos formativos de GS están bastante mejor valorados que los de GM, por el entorno social y también económico. Para otro sector del profesorado, la distinción la hacen, no tanto entre los ciclos de GS y de GM, como entre Familias Profesionales, reseñando que hay unas más desprestigiadas que otras (haciendo mención a la clásica distinción entre las familias profesionales de “bata” y “mono”), en alusión a la categorización clásica en la sociología de las profesiones.

“Pero la FP que sea una formación de 2ª está en el país, esto es normal, nadie quiere ponerse un mono, había formaciones profesionales de bata blanca y de mono, y las de mono estaban desprestigiadas, ahora ya alguna de mono, nosotros tenemos las clásicas de mecánica, o del automóvil, pues ya están un poquito más prestigiados, pero la gente no quiere ponerse el mono.” (Profesor 37)

No obstante, y a pesar de las subjetividades y el pesimismo en torno a la imagen de la FP, sigue existiendo una gran mayoría de profesorado que considera y valora su evolución, a pesar de los desencuentros y desajustes que aún persisten, sobre todo por parte del profesorado de otras enseñanzas y de las familias que no la conocen. Esta apreciación recoge la dignificación que representa este nivel educativo respecto a etapas educativas anteriores. Este hecho se ha observado en numerosos fragmentos, por ejemplo:

“Pues vamos a ver, como todo tiene sus puntos flacos y sus puntos fuertes, evidentemente. Entonces para mí hay una cosa importante, que desde que se produce ese cambio, la FP se equipara al resto de la enseñanza.” (Profesora 25)

Pero frente a un discurso mayoritario que valora positivamente los cambios acaecidos en las últimas décadas, encontramos un pequeño índice de casos en los que persiste la imagen nostálgica del modelo anterior a 1990, que se corresponde con un modelo más escolar⁷.

4. IMAGEN DE LA FP EN EL CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL ACTUAL

Actualmente, y desde el año 2008, nos encontramos en una España marcada por una profunda crisis económica, que ha provocado a su vez una gran inestabilidad social en todas sus vertientes, pero especialmente en lo referente al aspecto laboral y al educativo-formativo.

Respecto al ámbito laboral, la mayor consecuencia de la crisis se ve reflejada en los niveles dramáticos de desempleo existentes actualmente en España. En este sentido, al

⁷ Concretamente, esta valoración negativa sobre la evolución de la FP, es manifiesta en 8 casos de un total de 50.

cierre del mes de septiembre de 2014, las cifras oficiales de paro en España señalan la existencia de 4.447.650 personas en situación de desempleo, según datos del Ministerio de Empleo⁸, si bien es cierto que en los últimos doce meses, desde septiembre de 2013, la cifra de parados ha descendido en 276.705 personas, debido a los indicios macroeconómicos de cierta recuperación. Asimismo, la tasa de paro en España según la Encuesta de Población Activa (EPA) en el tercer trimestre de 2014 es del 23,67%, habiendo llegado en el cuarto trimestre de 2012 al nivel más elevado, con un 26,9%⁹.

Además del desempleo, otra problemática es la gran precariedad laboral, abundando contratos temporales, de prácticas, de formación, por debajo de la cualificación obtenida, etc. Son los conocidos como “contratos basura”.

Todo esto guarda relación con el trabajo flexibilizado y/o trabajo devaluado, “al pasar de un modelo de empleo estable y homogéneo -fundamentado en un trabajo fijo, estable y con posibilidades reales de ascenso laboral, y con condiciones laborales regularizadas para la mayoría de los trabajadores- a otro mucho más inestable y heterogéneo, con mayoría de contratos de trabajo atípicos y precarios” (Rubio, 2009:59).

Por otra parte, respecto al ámbito educativo- formativo, la inestabilidad viene derivada de dos vertientes. Por un lado, la problemática que conlleva la realización de un importante esfuerzo familiar para cursar una enseñanza universitaria, teniendo en cuenta la coyuntura económica y las dificultades reales de muchas familias actualmente, unido a la política de recortes y restricciones respecto al Estado de bienestar (que se manifiestan en el campo educativo en medidas como la reducción de becas, el aumento de tasas universitarias, etc.). Por otro lado, la falta de seguridad laboral en cuanto a la consecución de un empleo acorde con la cualificación de la enseñanza universitaria cursada en una condiciones óptimas (esto es, fuera del rango de la inestabilidad y precariedad laboral) dadas las características actuales del mercado laboral español, apuntadas brevemente con anterioridad en lo referente al problema del desempleo y de la precariedad laboral.

Ante tal panorama, toman especial protagonismo los estudios de FP. En este sentido, los datos en cuanto a matriculación, en constante ascenso, son una clara muestra de que la FP en nuestro país empieza a ser valorada social y económicamente. De hecho, el alumnado matriculado en estas enseñanzas en España crece constantemente desde el inicio de la crisis en el año 2008, tanto en Grado Medio como en Grado Superior. En este sentido, en el curso académico 2007/2008 el número de alumnos y alumnas de FP fue de 462.492, mientras que en el presente curso 2014/2015 ha sido de 793.034, habiéndose producido una

⁸ Disponible en <http://prensa.empleo.gob.es/WebPrensa/noticias/laboral/detalle/2320>

⁹ Disponible en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0114.pdf>

constante y progresiva evolución positiva en los años intermedios, según datos oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹⁰.

Así pues, y a tenor de estos resultados, parece superada ya esa imagen social negativa que ha perseguido a la FP desde hace décadas. ¿Cómo podemos conectar la realidad actual de los estudios de FP (con el significativo aumento en sus tasas de matriculación) con el contexto social y económico de la España de hoy?

En primer lugar, como queda expuesto más arriba, los propios profesores de FP en las entrevistas realizadas, no dudan en afirmar la mayor conexión de estos estudios con el mercado laboral. Esto es, son considerados estudios más prácticos y más cercanos a la realidad laboral. Desde esta visión, se puede explicar el hecho de que ante una situación laboral tan problemática como la actual, con el paro y la precariedad laboral como grandes exponentes de las consecuencias nefastas de la crisis económica, muchos jóvenes y sus familias piensen en la posibilidad real de acceder a estudios de FP para poder facilitar todo lo posible su ingreso futuro en el mercado laboral. Si existe mayor conexión entre la FP y el mercado de trabajo puede resultar más fácil integrarse en él, a pesar de las enormes dificultades de inserción laboral que tienen los jóvenes actualmente en España, que encuentran un ejemplo muy gráfico en el siguiente dato: en 2012, año culmen de la crisis, la tasa de desempleo de los jóvenes de 16 a 30 años se sitúa en el 38,6%, frente al 24,6% de la población total, según datos de la Encuesta de Población Activa en el primer trimestre de 2013¹¹.

En segundo lugar, tal como mencionamos con anterioridad, muchas familias se encuentran en una coyuntura económica muy delicada, debilitándose sobremanera sus recursos económicos y su capacidad de consumo a todos los niveles. En este sentido, también la opción de cursar una enseñanza universitaria supone un proceso de consumo en cierta medida para la familia, pues el acceso a la universidad conlleva pagar una matrícula (cada vez más elevada), material didáctico y pedagógico y, en algunos casos, una vivienda y gastos manutención y transporte. Sumando a esto que las enseñanzas universitarias son de mayor duración que las enseñanzas técnicas. En muchos casos existe total imposibilidad por parte de las familias de hacer frente a esta serie de gastos. En otros casos sería posible con un enorme esfuerzo equivalente a una serie de renunciaciones en cuanto a bienestar. Quizás tanto en unos casos como en otros, la alternativa de la FP toma cuerpo como opción real para continuar el proceso formativo de los hijos, que conlleva muchos menos gastos a todos los niveles.

¹⁰ Disponible en <http://www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/nueva-fp.html>

¹¹ Disponible en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0113.pdf>.

En tercer lugar, siguiendo en la línea de la situación de inestabilidad y heterogeneidad del mercado laboral español, con una gran cantidad de contratos distintos unos de otros, pero muchos de ellos coincidentes en su fuerte componente de precariedad, en la práctica implica que muchos titulados universitarios se encuentran trabajando en empleos por debajo de su cualificación. En concreto, según el Informe 2013 de la Fundación Conocimiento y Desarrollo, el 36% de los titulados universitarios españoles se encuentran sobrecualificados. Esta cifra es significativamente superior a la de Europa, y además la tendencia sigue un patrón al alza. Ante tal panorama muchos jóvenes y sus familias pueden acudir a la FP con el propósito de ahorrar gastos y acortar el período formativo, ya que el acceso a un puesto de trabajo de alta cualificación se antoja complicado, al tiempo que los estudios de FP se encuentran conectados en mayor medida a la realidad laboral, al ser eminentemente más prácticos. No obstante, esta tesis se tambalea al apreciar que todos los datos al respecto señalan que los titulados universitarios son los que más facilidad tienen para encontrar empleo. Por lo tanto, se encuentran en una situación de sobrecualificación en su puesto de trabajo pero acceden con mayor facilidad al mercado laboral. Según corrobora el propio informe 2013 de la Fundación Conocimiento y Desarrollo, en comparación con las personas que tienen un nivel educativo inferior, los graduados universitarios gozan de una mayor tasa de actividad, mayor tasa de ocupación, mayores ingresos salariales y menor tasa de paro.

5. CONCLUSIONES

Atendiendo al discurso del profesorado de FP, podemos señalar que, si bien la FP ha tenido una consideración negativa en el pasado –aunque se ha avanzado positivamente en la dignificación de las mismas– aún hoy existen resquicios de ese desprestigio y se recibe un alto porcentaje de alumnado que ha fracasado en sus estudios y escoge esta opción con el fin de obtener un título que facilite su inserción laboral. No obstante, se extrae de la entrevistas que la FP es una formación muy valorada por quienes la conocen y están en contacto con ella. Así, los empresarios cada vez demandan mayor número de alumnos egresados de los ciclos formativos, siendo su tasa de inserción más alta que la de otras enseñanzas, lo que a su vez, contribuye también a que empiece a estar mejor vista por el alumnado y sus familias y, sobre todo, aumente el número de matriculados.

Por otra parte, no sabemos si a causa del contexto actual de crisis y todas sus connotaciones o como consecuencia del mismo, la imagen social de los estudios de FP ha mejorado ostensiblemente en los últimos años. Poco a poco se va superando esa percepción negativa que vinculaba la realización de estudios de FP con el fracaso escolar y con una posición de segundo orden en la jerarquía educativa. Sea a causa de todo lo señalado o como consecuencia de ello, los estudios de FP son considerados hoy día por numerosos jóvenes y sus familias como una alternativa muy válida y como una opción real para la culminación de su proceso formativo, o incluso como paso previo a los estudios

universitarios si se da el caso y las circunstancias acompañan. Esta tesis se apoya en la gran evolución positiva de matriculación en estudios de FP en los últimos años en España, cuyos datos han sido expuestos con anterioridad.

No obstante, el porcentaje de matriculados en FP aún es bastante inferior con respecto a las enseñanzas universitarias. En este sentido, el número de matriculados en enseñanzas universitarias en el curso 2013/2014, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, es de 1.438.115 estudiantes, por 696.648 matriculados en estos estudios en el mismo curso académico. Esto es, algo más del doble de estudiantes universitarios, si bien las diferencias tienden a disminuir año tras año.

A la luz de estos datos, consideramos que aún podría hacerse mucho más a nivel institucional y desde los poderes públicos para prestigiar las enseñanzas de FP, partiendo del gran esfuerzo realizado en los últimos años. En síntesis, las enseñanzas de FP han comenzado a andar por el camino correcto, pero aún necesitan continuar en esta línea e incluso acelerar el paso para poder llegar más lejos y equipararse a los estudios universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASQUERO, A. (2006): *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la formación profesional* (Málaga, Unicaja, Analistas Económicos de Andalucía).
- DE PABLO, A. (1997): La nueva formación profesional: dificultades de una construcción, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 77-78, pp.137-161.
- HOMS, O (2008): *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento* (Barcelona, Fundación La Caixa).
- LEY de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955 (GAZETA).
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de La Reforma Educativa (BOE de seis de agosto de 1970).
- LEY 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) Ley 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de Octubre de 1.990).
- II PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998), aprobado por el Consejo de Ministros en su reunión del día 13 de marzo de 1998.
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- MERINO, R. (2003): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria, *Aula Abierta*, 82, pp.5-26.

- ORDEN de 24 de septiembre de 2009, conjunta de las Consejerías de Educación y de Empleo, por la que se regula la convocatoria de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (BOJA núm. 192 de 30 de septiembre de 2009).
- PARELLADA, M. (Dir.) (2014): *Informe CYD2013*. (Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo).
- PEREYRA, M. A., GONZÁLEZ FARACO, J. C., LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009): Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion-Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain, en R. COWEN y A.M. K.AZAMIAS (Eds.) *International Handbook of Comparative Education*, pp. 217-238 (Londres, Springer)
- PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001): La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 3, pp.91-113.
- QUINTANA, J. (Dir.) (2008): *Crecimiento y Productividad. 50 propuestas para mejorar la productividad española* (Barcelona-Madrid, IEF).
- RUBIO ARRIBAS, F. J. (2009): Aspectos sociológicos del desempleo/paro y de la precariedad laboral, *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 24, pp. 55-64.

PROFESIOGRAFÍA

Enrique García Jiménez

Profesor en el Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Centro de Magisterio “La Inmaculada”. Universidad de Granada. **Datos de contacto:** Email: enriquegj@eulainmaculada.com

Rocío Lorente García

Profesora del Departamento de Pedagogía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. **Datos de contacto:** Email: rlorente@ujaen.es

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2015.

Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2015.

2



DESAFÍOS A LA IGUALDAD EN EL SIGLO XXI: DIFICULTADES Y RETOS DEL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA

*Challenges of equality in the 21st Century: Problems
and defiances in the comprehensive school model*

Rubén García Pedraza *

RESUMEN

El principio de la igualdad en educación presenta nuevos desafíos en el siglo XXI a consecuencia del impacto de la aparición de los dos nuevos fenómenos de la globalización y el postmodernismo, que ponen a prueba la igualdad de oportunidades en educación, objetivo inicial de la escuela comprensiva. El nuevo contexto del neoliberalismo y del relativismo ha supuesto el cuestionamiento de las metanarrativas existentes en la Modernidad, y ha derivado en la aparición de nuevos retos al modelo de escuela comprensiva en el que se ha encarnado en España el principio de igualdad en educación desde 1970 en sus dos conceptos, débil y fuerte, de equidad social.

PALABRAS CLAVE: Globalización, Postmodernismo, Igualdad Social, Escuela Comprensiva.

* Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).

ABSTRACT

The principle of equality in education presents new defiance in the XXI century, by the impact of the globalization and the postmodernism, which put in risk the equality of opportunities in educación, the main objective of the original model of comprehensive school. The new context of neoliberalism and relativism put in doubt the existing metanarratives in the Modernity, and has developed new challenges to the model of comprehensive school, model that has embodied in Spain the principle of equality in education in their two concepts, weak and strong, of social equality.

KEY WORDS: Globalization, Postmodernism, Social Equality, Comprehensive School.

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos están afrontando profundos cambios globales, las transformaciones socioeconómicas y científico-tecnológicas generan nuevas condiciones, discursos y procesos, que desafían las estructuras tradicionales, incluida la enseñanza, para cuya adaptación acomoda sus principios más esenciales, entre ellos el de igualdad de oportunidades en educación, un objetivo básico en el modelo de escuela comprensiva. Principio histórico y modelo de escuela que España asume desde la Ley General de Educación de 1970, por lo que junto los desafíos a la igualdad de oportunidades se investiga los problemas y retos que por este motivo manifiesta la escuela comprensiva española.

Para este fin primero se detallará brevemente el origen y evolución de este modelo de escuela, seguido el marco escolar de nuestra época, atendiendo a la globalización y el postmodernismo, los dos movimientos de mayor impacto en el siglo XXI, (RAVENTÓS y GARCÍA RUIZ, 2012: 13); y después la definición del concepto de igualdad en educación, y el modo en que se expresa en la escuela comprensiva. Acto seguido se hace el análisis de los actuales desafíos al principio de igualdad, y los problemas y retos que genera en la escuela comprensiva de nuestro país.

2. EL CONTEXTO ESCOLAR DEL SIGLO XXI

La escuela comprensiva aparece por primera vez en los países nórdicos en el primer tercio del siglo XX democratizando el acceso a la educación secundaria, teniendo por antecedente la *middle school* de los partidos liberales nórdicos de finales del siglo XIX y

principios del XX, modelo que en su momento ya significó un importante progreso hacia la igualdad en este tramo escolar frente la meritocracia de las *grammar school*.

La socialdemocracia nórdica emprende el camino a la escuela comprensiva incluyendo en la educación básica el primer nivel de educación secundaria, para lo que reduce los años de escolarización en la *middle school*, Uno de los países pioneros será Noruega cuando en 1920 reduce la *middle school* a dos años estableciendo una escuela comprensiva de 7 años (WIBORG, 2009); y Suecia en 1927 crea la doble conexión entre escuela comprensiva y *middle school*:

“The so-called ‘double attachment’. The school system should, on the one side, consist of a six-year comprehensive school and be followed by a four-year middle school (mostly in small towns) and, on the other side, a four-year comprehensive school and be followed by a five-year middle school (mostly in the cities).” (WIBORG, 2010: 7).

En el Reino Unido el *Spens Rerpot* de 1938 recomienda junto: *grammar schools, technical schools, modern schools*; el mantenimiento de escuelas multilaterales en zonas de difícil acceso o nuevas áreas urbanas, representando el primer modelo de escuela comprensiva británica, defendida por este motivo por Brian Simons, autor de referencia en el movimiento de la escuela comprensiva anglosajona (PRING y WALFORD, 1997: 13-14).

En Alemana en el periodo de entreguerras aparece el movimiento de *Einheitsschule*, término a menudo traducido como “escuela única”, pero cuya traducción al francés y al castellano fue polémica, por cuanto el mismo Lorenzo Luzuriaga afirmaba que “la expresión “escuela única” es una versión de la defectuosa interpretación francesa de la palabra alemana *Einheitsschule*” (RUIZ BERRIO, 1976: 55). Hoy en día académicos alemanes equiparan *Einheitsschule* a *comprehensive school*, lo que explica porque la escuela de la República Democrática de Alemania hasta 1989 fue comprensiva: “the Soviet occupational zone witnessed a complete restructuring of the education system with the development of an eight-year comprehensive school (*Einheitsschule*)” (KOTTHOFF, 2011: 31).

En la segunda postguerra mundial se profundiza en el principio de comprensividad, proceso liderado por Suecia, cuya neutralidad en la guerra permite una economía intacta y en crecimiento durante la postguerra, lo que favorece la construcción del Estado del Bienestar, y en lo educativo en 1950 inicia la experimentación de la escuela comprensiva de 9 años, implantada a nivel nacional en 1962, (WIBORG, 2009, 2010; WIKANDER, 2010). En el Reino Unido la implantación nacional de la escuela comprensiva será en 1965 estableciendo seis tipos de *comprehensive school* entre las que eligen las *Local Educative Authorities* (PRING y WALFORD, 1997; DEAN, 1998: 81-83; LIMON, 2007: 347; GARCÍA RUIZ, 2000). Y en España la escuela comprensiva se implanta por primera vez

en la Ley General de Educación de 1970, que amplía la educación básica y obligatoria a 14 años, de modo que los primeros cursos elementales de enseñanza media estipulados en la anterior Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, en la Ley General de Educación se convierten en el tercer ciclo de educación básica, donde:

“Para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.” (Ley General de Educación, artículo 15b)

La escuela comprensiva se expandirá desde la segunda postguerra mundial hasta la crisis del petróleo, la época dorada del Estado del Bienestar, que entre sus principios defiende la igualdad social, en lo que coincide plenamente con uno de los objetivos de la escuela comprensiva (PUELLES BENÍTEZ, 2004). En España aunque en 1970 aún permanece la dictadura, en la Transición se aprueba la Constitución, de 1978 que establece un Estado social, y las posteriores reformas educativas profundizan en la comprensividad.

Sin embargo el actual contexto del siglo XXI es muy diferente. Frente al Estado-nación y los valores universales de la Modernidad, desde finales del siglo XX aparecen la globalización y la postmodernidad. Raventós y Prats definen globalización como “proceso de convergencia a escala mundial en lo económico y financiero”, apoyado por el avance tecnológico, y tiende sus brazos a otros terrenos, entre ellos el cultural donde se ubica la educación (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 23). Este proceso implica nuevos modelos de gobernanza supeditados a estructuras supranacionales, por lo que algunos autores se preguntan sobre la posible desaparición del Estado-nación (DALE, 2000: 87; citado por GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2012). En educación una de las primeras estructuras supranacionales será la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, fundada en 1942; destacando sobre todo hoy en día la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, fundada en 1948, entidad responsable desde el año 2000 de la publicación de las evaluaciones educativas internacionales elaborada por el *Programme for International Student Assessment*, PISA. Siendo una institución que desarrolla su actividad desde planteamientos neoliberales (GARCÍA RUIZ, 2011: 11-26),

La globalización revelará connotaciones del neoliberalismo (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2012: 61); por cuanto hay una tendencia global a la liberalización del sector educativo, a través de la aplicación de la ley de la oferta y la demanda, transformando la educación en un quasi-mercado (MIRON, 1996). El neoliberalismo facilita el ejercicio de la libertad de creación de centros, apoya la escuela privada y la libertad de elección de centros por familias y alumnos, la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas (CARR y HARTNETT, 1996). Suecia implementará los correctivos neoliberales a la escuela comprensiva, de descentralización y *marketization*,

desde el gobierno conservador de 1976, lo que lleva al *boom* de la escuela privada (WIKANDER, 2010).

Junto a la globalización, el otro fenómeno de nuestra época es el postmodernismo, que revaloriza a Nietzsche y el relativismo, manifiesto en la crítica a las metanarrativas modernas. Un autor central es Foucault, quien desarrolla el escepticismo epistemológico, subjetivismo ético, desconfianza manifiesta en la razón, y la sospecha del rol de la ideología (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2012: 3). El relativismo postmoderno influirá en educación de la siguiente manera:

“En una sociedad relativizada, en que gracias a los procesos tecnológicos-informativos todo es cambiante, no habrá lugar para las grandes verdades, por lo que una formación en función de principios (valores, creencias, trascendencias...etc) no será objeto escolar, y en todo caso dependerá de la esfera privada —de la privacidad— y vital de los individuos. Sólo será válido lo que tenga un sentido funcional e inmediato. Tanto importará Picasso como un comic, un graffiti como un poema de Machado” (COLOM CAÑELLAS, 1997: 7-17)

En una sociedad postmoderna la formación en función de principios universales no será objeto escolar. La globalización y el postmodernismo implican desafíos al principio de igualdad y nuevos problemas y retos a la escuela comprensiva.

3. EL CONCEPTO DE IGUALDAD EN EDUCACIÓN Y LA ESCUELA COMPRENSIVA

Las definiciones del concepto de igualdad en educación se clasifican en débil y fuerte. Los conceptos débiles se orientan a sistemas de becas y ayudas en igualdad de oportunidades para quienes lleguen a unos mismos estándares educativos, o igualdad de trato para quienes tengan un mismo Cociente Intelectual. El concepto fuerte se desarrolla en los años sesenta, y se orienta a que todos los alumnos independientemente de su clase social logren un mismo rendimiento educativo (GARCÍA RUIZ, 2001: 2).

La escuela comprensiva desarrolla el concepto fuerte de igualdad, creando garantías para que todos los alumnos alcancen unos mismos resultados. Husén señala que cuando en Suecia se debatía en 1950 la prolongación de la educación básica a 9 años, un argumento era que aumentaba las posibilidades de que todos los alumnos lograsen los mismos resultados al término de la educación básica (HUSÉN, 1988).

En España desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, la educación básica se prolonga desde la Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, y al igual que Suecia, Finlandia, y Reino Unido, la selección educativa se retarda a los 16 años. A diferencia de la escuela diversificada, donde la selección es temprana, prueba de ello Alemania. En Berlín o Estados de influencia berlinesa donde la Orientierungsstufe se engloba en la escuela primaria, la selección se produce a los 12 años,

en el resto de Estados donde la Orientierungsstufe se cursa en la escuela secundaria, sea: Gymnasium, Realschule, Hauptschule; la selección es a los 10 años (SCHULTE, 2005). En Alemania la actual escuela comprensiva, Gesamtschule, es minoritaria (KOTTHOFF, 2011).

La escuela comprensiva española además incorpora sistemas de becas y ayudas para la compensación de desigualdades socioeconómicas, y nuevos modelos de agrupamientos flexibles en programas de atención a la diversidad, que permiten agrupamientos homogéneos según nivel de competencias, dentro o fuera del aula, según necesidades educativas.

Los tipos de igualdad en educación se clasificarían del siguiente modo, igualdad de: acceso, tratamiento, resultados escolares, participación social (GRISAY, 1984; citado por ZANCAJO, CASTEJÓN y FERRER, 2012: 42-43). El modelo fuerte de igualdad en educación de la escuela comprensiva desarrollaría todos los tipos de igualdad.

Una vez expuestos los modelos de igualdad, se pasa al concepto de escuela comprensiva, que se define por una forma de organización escolar donde el primer nivel de educación secundaria es continuación de la educación general o básica, teniendo entre sus objetivos la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad. El modelo original se caracterizaría del siguiente modo, según Ferrandis Torres (1988: 10-11):

- Proporciona una enseñanza integral, incluyendo humanidades, ciencia, tecnología, durante el primer ciclo de secundaria.
- Retrasa lo más posible la selección educativa.
- Programa de estudios común a todos los alumnos dando prioridad a los conocimientos generales.
- Se trata de una escuela de barrio o comunidad local.
- Practica la coeducación y los agrupamientos heterogéneos.
- Se elimina cualquier tipo de discriminación salvo en determinados modelos de discriminación positiva en colectivos desfavorecidos.
- Convivencia entre escuela pública y privada.

La mayoría de las características señaladas por Ferrandis Torres permanecen. Otras han sido reformadas: los agrupamientos heterogéneos ya no son estrictos por cuanto se admiten agrupamientos flexibles, y que la escuela comprensiva sea de barrio o comunidad local ha sido reformado desde presupuestos neoliberales. La escuela de barrio o local hace referencia a que inicialmente la asignación de plaza escolar era según proximidad geográfica: todos los alumnos de una misma zona se escolarizaban en la misma escuela, salvo alumnos cuyas familias que optasen por escuelas privadas. Después de las reformas neoliberales se introduce la libertad de elección de centro, entre los criterios de admisión a

cualquier escuela cabe la proximidad geográfica, pero no es exclusivo (BASH y COULBY, 1989).

Hoy en día, después de los correctivos neoliberales las definiciones más actuales centran el interés en la atención a la diversidad, de modo que la escuela comprensiva es aquella donde todos los alumnos, de todo tipo de habilidades, son atendidos en la misma escuela, aunque dentro de la escuela halla diferentes vías:

“Comprehensive schools, where students of all abilities attend the same school, although there is typically some tracking within schools. Other systems (e.g. Germany) channel students at an early age into different types of schools based on academic ability.” (MANNING y PISCHKE, 2006).

De hecho en la reforma escolar española de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, adaptando la escuela comprensiva heredada de la Ley General de Educación de 1970, al contexto democrático e internacional, el punto neurálgico fue la atención a la diversidad, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, tramo escolar de 12 a 14 años de edad (MARCHESI y MARTÍN, 1998; CARABAÑA, 2000)

Una vez explicadas las principales características de nuestra época, y definidos los conceptos de igualdad en educación y escuela comprensiva, llega el momento del análisis de los principales desafíos de la igualdad en el siglo XXI, de los que dependen los problemas y retos de la escuela comprensiva española.

4. DESAFIOS A LA IGUALDAD EN EL SIGLO XXI

Los desafíos a la igualdad en el siglo XXI, en la era de la globalización y el postmodernismo, ponen a prueba el objetivo inicial de la escuela comprensiva: la igualdad de oportunidades en educación secundaria retardando la selección educativa dentro del respeto a la diversidad. En el actual panorama español este objetivo hoy se encuentra bajo déficits, detectándose diferencias de rendimiento escolar por factores socioeconómicos. El informe español sobre los resultados PISA del año 2012 revela como en España el 15,8% de las diferencias en los resultados se atribuye a diferencias socioeconómicas. Un porcentaje superior al de la media de los países de la OCDE en torno al 14,6% (MECD, 2013: 232). Desigualdades en la distribución del rendimiento escolar que demuestran la existencia de factores educativos que desafían a la igualdad.

Entre los factores que desafían la igualdad se encuentran: los modelos neoliberales de descentralización y liberalización del sector educativo, carencia de soluciones efectivas a los problemas derivados de la diversidad cultural, el modo que en España se aplica el Proceso Bolonia, y desigualdades derivadas de una educación centrada en competencias.

4.1. Los desafíos de la descentralización y liberalización del sector educativo

El neoliberalismo es un modelo social, político, y económico, que prioriza el libre mercado, lo que en educación ha devenido en un quasi-mercado, a través de la descentralización y liberalización del sector educativo (MIRON, 1996). Presentando ambas medidas serios desafíos a la igualdad.

La descentralización se justifica en la reducción de la burocracia estatal, democratización de las instituciones, y aumento de las libertades y la autonomía. En España ha tenido lugar desde la Transición, cediendo el Estado competencias a las Comunidades Autónomas, dentro de un contexto de conflicto entre Estado versus reivindicaciones nacionalistas periféricas, por lo que para determinados ámbitos políticos la descentralización ha sido parte del proceso de democratización.

Sin embargo la descentralización hoy en día es motivo de desigualdades educativas entre regiones. Habiendo disparidad en la distribución por Comunidades Autónomas de alumnos que no se gradúan en Educación Secundaria Obligatoria: frente al 10% de Asturias, el 60% de Baleares. En el informe PISA 2012 sobre distribución de competencias básicas por comunidades, entre las de mayor nivel de rendimiento se encuentra Castilla y León, que sin embargo tiene una tasa de fracaso escolar del 20%, superior a Asturias (PUELLES BENÍTEZ, 2012: 9).

En La Rioja en 2009 el fracaso escolar era del 28,1%, y en el País Vasco de 12,6%, y sin embargo en la Prueba General de Diagnóstico de 2010, el puntaje obtenido por La Rioja es de 524, País Vasco 513. Teniendo La Rioja en esta prueba mejores resultados, sin embargo tiene más fracaso escolar administrativo que el País Vasco (CARABAÑA, 2012: 160).

Martínez García señala que hay dos Españas en lo educativo: una formada por Andalucía, Canarias, Ceuta, Melilla, Baleares, con una tasas de fracaso escolar en PISA muy elevada, del 18%; y el resto de España con una menor tasa de fracaso escolar en torno al 10% con un margen de oscilación en torno al $\pm 2\%$ (MARTÍNEZ GARCÍA, 2012: 83).

En el Informe Español sobre los resultados españoles en PISA en el año 2012, señala que Andalucía, Murcia, Extremadura, son territorios significativamente por debajo de la media nacional en matemáticas. Murcia y Extremadura en lectura. Islas Baleares, Murcia y Extremadura en ciencias (MECD, 2013). Estos datos manifiestan que la descentralización no garantiza la igualdad de resultados, el lugar de residencia genera desigualdad educativa, una variable dependiente de factores económicos: en todas las competencias evaluadas por el informe PISA en el año 2012 Extremadura es la que presenta un rendimiento más bajo. Y en 2012 Extremadura fue la Comunidad Autónoma de

menor renta per capita (EUROPA PRESS, 5 de marzo del 2014)

Junto a la descentralización, otro eje neoliberal es la liberalización del sector educativo, lo que genera nuevos desafíos a la igualdad por cuanto la libertad de elección de centro supone la vuelta a la meritocracia, nuevos modelos de segregación según clase social, y nuevos modelos de exclusión en escuelas que tengan elevadas tasas de alumnos inmigrantes.

La vuelta a la meritocracia se explica porque en plenas condiciones de libertad de elección de centro por familias y alumnos, las escuelas de mayor prestigio social, o que demuestran mejores resultados, cuando el número de solicitudes de admisión sea superior a las plazas disponibles, los centros en base a sus propios criterios seleccionan los alumnos, prevaleciendo los méritos académicos, volviéndose de nuevo a la meritocracia (BASH y COULBY, 1989).

Los nuevos modelos de segregación según clase social, se debe al modo en que el neoliberalismo incentiva la libertad de creación de centros, y apoya la escuela privada, sin guardar suficiente equilibrio con la escuela pública, recreándose modelos de segregación asociados a estereotipos entre escuela privada de clases sociales medias y/o altas versus escuela pública de clases bajas. En el caso de España:

“Frente la gran diversidad de alumnado de los centros públicos, los privados concertados recogen, mayoritariamente, alumnado procedente de capas sociales medias, medias altas, y altas.” (PRATS, 2005: 209).

Motivo por el cual Cortés Salido señala que:

“Parece prioritario afrontar una política que garantice la equidad en la admisión de los alumnos en los centros de la red escolar pública (incluyendo especialmente a los centros concertados), minimizando en la medida de lo posible el efecto de la segregación residencial sobre la segregación social en la escuela.” (CORTES SALIDO, 2007: 6)

En relación a la exclusión de alumnos inmigrantes, la libertad de elección de centro puede generar dinámicas de marginación, cuando, ateniéndose a este derecho, una razón en la elección de escuela por familias nativas es la escolarización de sus hijos en escuelas, públicas o privadas, donde la tasa de alumnos inmigrantes sea baja o nula. En España “La “huida” de las familias autóctonas de los centros, en los que el peso del alumnado inmigrante crece, está constatada estadísticamente” (PRATS, 2005, 2012). Las razones por las que una familia nativa no escolariza a su hijo en una escuela donde halla alumnos inmigrantes son diversas, una de ellas la atribución social de que los resultados en estas escuelas son inferiores.

La escuela comprensiva debe garantizar la igualdad de resultados

independientemente del origen cultural. El problema es que la escuela comprensiva española todavía no ha alcanzado este nivel de garantías a la igualdad. El origen cultural y procedencia del alumno sigue condicionando los resultados escolares. Citando al Informe Español de PISA 2012:

“Los alumnos nativos logran mejores resultados que los alumnos inmigrantes (en matemáticas 492 frente a 439, una diferencia de 53 puntos), aunque esta ventaja se debe en gran parte al entorno social, económico y cultural más favorecedor del alumnado de origen en España. Es decir, esta diferencia se reduciría a 36 puntos si se descontara el efecto del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, diferencia igual a la encontrada en el año 2003.” (MECD, 2013: 233)

El Informe Español revela en primer lugar que la escuela comprensiva no garantiza los mismos resultados a todos los alumnos según su procedencia, los alumnos nativos tienen significativamente mejores resultados que los inmigrantes poniendo por caso el rendimiento en matemáticas; pero al mismo tiempo se reconoce que depende del nivel socioeconómico.

4.2. El desafío de la diversidad cultural

El problema de las garantías de igualdad independientemente del origen del alumnado no sólo guarda relación con el modo en que se aplique la libertad de elección de centro, afecta al modo en que se entienda la diversidad cultural, un desafío para la escuela comprensiva, porque en su origen, haciendo efectivo el ideal de una cultura común e igual a todos los alumnos independientemente de la clase social o escuela, pública o privada, urbana o rural, la escuela comprensiva desde el primer tercio del siglo XX garantiza unas mismas condiciones de acceso a la cultura a todos los alumnos a través de la educación.

Pero en el momento que los flujos migratorios postcoloniales generan nuevos fenómenos de diversidad cultural, hay contradicción entre el ideal de una cultura común e igual para todos los alumnos, ideal de la Ley General de Educación de 1970, frente la diversidad cultural de la globalización y la postmodernidad. Situación donde se dan tres alternativas: a) asimilación, que los alumnos de las culturas minoritarias asimilen la cultura dominante, b) multiculturalismo, respeto a las culturas minoritarias dentro del aula, que sin una adecuada política de integración social lleva igualmente a guetos escolares, c) interculturalismo, dialogo y la interacción entre culturas (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 72-74). Dentro de estas tres alternativas las más difundidas son la educación multicultural e intercultural, que la UNESCO define de la siguiente forma:

“La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.” (UNESCO, 2006: 18)

Las directrices de la UNESCO (2006) promueven la educación intercultural, por cuanto es más ambiciosa, siendo implementada en España en el artículo 2.1.G de la Ley Orgánica de Educación de 2006, vigente en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013, entre los fines de la enseñanza incluye la interculturalidad. Aunque el informe PISA del 2012, revela claramente que en España el origen y la cultura del alumnado sigue siendo motivo de desigualdad de rendimiento escolar.

De otro lado el interculturalismo precisa de una teoría precisa, y una legislación clara, dado que es un elemento que admite el relativismo cultural, lo que entronca con los postulados postmodernos. Precisa de una teoría precisa porque:

“Cultural relativity (the empirical observation that cultures have different norms and values) is not the same as cultural relativism (the normative judgement that such differences must simply be accepted.” (EVANOFF, 2006: 434)

En el momento que las diferencias culturales no son simplemente aceptadas, y se aboga por la relatividad y no el relativismo, es necesaria la negociación de normas para la convivencia entre culturas (EVANOFF, 2006: 435). Una negociación que en la escuela española está supeditada a nuestra legislación, lo que lleva a una paradoja: cuando antepone nuestra legislación, fiel reflejo de nuestras convicciones sociales y culturales, frente otras culturas, la relación cultural es asimétrica.

Los desafíos a la igualdad del interculturalismo provienen porque si deviene en relativismo cultural, la aceptación acrítica de las diferencias corre el riesgo de aceptación de cualquier cultura aunque contravenga nuestro consenso social sobre nuestros derechos y libertades fundamentales, incluido el derecho a la igualdad, lo que puede llevar a una contradicción entre interculturalismo e igualdad. La solución es una relatividad cultural basada en la negociación de normas entre culturas, pero en tal caso las relaciones culturales son asimétricas, la negociación cultural en el aula no se da en plenas condiciones de igualdad, es dentro de los límites de la cultura oficial, recogida en la legislación.

4.3. Los desafíos del proceso Bolonia

La creación de un mundo global lleva intrínsecamente aparejado la supeditación del Estado-nación a políticas supranacionales, patente es el modo que España se subordina al Proceso Bolonia, iniciado en la Declaración de Bolonia de 1999 para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, “con un objetivo bien marcado: (...) organizar su educación terciaria de acuerdo con unos principios comunes y generales acordados a nivel europeo” (SALABURU, 2011: 15). Habiendo posibilidad que las próximas reformas en educación secundaria se orientarán a su armonización con las directrices del EEES (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 436).

Numerosos autores han destacado el sustrato neoliberal del Proceso Bolonia, y el modo que se aplica a España supone un desafío a la igualdad para los alumnos que habiendo terminado con éxito la educación secundaria superior se encuentran con que el nivel socioeconómico puede ser un hándicap para la continuación de estudios universitarios. En el caso de la universidad española se han reducido las becas universitarias y aumentado los préstamos-renta para estudiantes, desarrollados en el Informe Bricall del año 2000 (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 9). Si en la clasificación sobre conceptos de igualdad, débil y fuerte (GARCÍA RUIZ, 2001), el sistema de becas era un modelo de igualdad débil, en el modo de aplicarse el Proceso Bolonia a España se debilita aún más este concepto débil de igualdad.

De otro lado, un aspecto crucial en el Proceso Bolonia es su modelo de conocimiento, dentro del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, donde se inserta hoy en día el discurso de las competencias, para la adecuación del alumno a la sociedad del conocimiento. Modelo que en el Proceso Bolonia el concepto de learning cede cada vez más espacio al concepto de training, tendencia que se intensifica desde la Declaración de Graz del 2003 (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 11). Lo que supone una ruptura frente la concepción de la educación basada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno. Ahora la educación entrena en competencias, cambio paradigmático que tendrá repercusiones en los demás niveles educativos. Cuando la educación se limita al entrenamiento desaparece la noción humanista de educación moral, o la formación general del enciclopedismo ilustrado. El entrenamiento transforma la formación en simple instrucción y repetición mecánica de ejercicios escolares, pero sin que medie reflexión. Un modelo que desafía a la igualdad por cuanto los alumnos de baja competencia quedan excluidos de los procesos de selección sociales y laborales. Lo que genera nuevos sistemas de meritocracia, elemento central en la crítica al discurso de las competencias.

4.4. El desafío de las competencias y el modelo de conocimiento postmoderno

Uno de los aspectos donde la educación secundaria está siendo reformada en coherencia al EEES es en la aplicación de sus directrices pedagógicas, dentro del discurso las competencias. Donde entronca con los postulados postmodernos, centrados en que el alumno se adapte a una sociedad relativista en permanente cambio social y tecnológico.

El concepto de competencia vendrá inicialmente de la mano de la psicología, donde se traspasa al ámbito empresarial (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 101). En el contexto de la educación primero se desarrolla en formación profesional, denotando capacidad para una tarea determinada, exportándose después a la educación general donde significa capacidad o potencial, lo importante no son los conocimientos per se sino el modo de utilizarlos (EURYDICE, 2002: 13). El discurso que subyace a las competencias abandona conceptos de intuición, comprensión, reflexión o sabiduría y opta por los de

habilidad, resultado, información, técnica, flexibilidad (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 103). Lo que entronca claramente con el modelo de conocimiento postmoderno donde lo que prima es el conocimiento que “tenga un sentido funcional e inmediato” (COLOM CAÑELLAS, 1997: 7-17)

El principal problema del modelo educativo centrado en competencias, tal como desarrolla el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, es que puede degenerar en una educación altamente tecnológica, pero sin contenido, una educación vacía. Y en términos de igualdad en educación, uno de los desafíos que presenta este tipo de educación basada en competencias, es que la educación en las competencias en las actuales sociedades globales y postmodernas, tampoco garantiza la igualdad de oportunidades.

Husén, ya manifestaba que en la obra de Daniel Bell, *Coming of post-industrial society*, se percibe un aumento de la meritocracia, ahora lo que prima es el conocimiento del cual depende el poder, el conocimiento es poder (HUSÉN, 1988: 129). Esta transformación no es otra cosa que el abandono del conocimiento tradicional por otro tipo de conocimiento: aplicado, utilitario, el conocimiento como dominio, control, en lugar del conocimiento clásico basado en la virtud de la sabiduría, o el conocimiento enciclopédico de la Ilustración. El rechazo al conocimiento humanista, sabiduría, o ilustrado, enciclopédico, no es otra cosa que el sentimiento postmoderno de rechazo a la Modernidad, y ruptura radical frente las tradiciones e instituciones modernas.

Este tipo de discursos donde han impactado de lleno es en el actual paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, incrementado las desigualdades, aumentando la brecha social entre trabajadores cualificados y no cualificados (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 66-67); luego aumenta la desigualdad por cuanto se se crean divisiones entre quienes son “ricos en conocimiento” frente los que son “pobres en conocimiento”, las diferencias escolares se convierten en sociales, siendo un elemental diferenciador el haber recibido una educación adecuada, lo que Castells denomina agujeros negros en el capitalismo informativo (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 62). En el marco del neoliberalismo donde hay desigualdades entre escuelas públicas y privadas, rurales o urbanas, de entornos desfavorecidos o para las élites sociales, la selección educativa se transforma en un mecanismo de selección social.

Las desigualdades que genera el discurso de las competencias en la era digital recuerdan a los estudios que vinculaban desigualdades educativas a las desigualdades socioeconómicas, como el informe Coleman de 1966, los estudios de Bordieu sobre el capital cultural (1979, 1997, 2000), o la investigación de los códigos lingüísticos de Bernstein, (1970). Si en los estudios de Coleman, Bordieu, Bernstein, se pone de manifiesto como el nivel socioeconómico y el origen de los alumnos influye en el rendimiento educativo, hoy en día el nivel de competencia tecnológica de un alumno depende también

del tipo de ambiente socio-familiar. En el trabajo de Francesc Pedro para la OCDE, *Connected minds* (OECD, 2012), se menciona que en estos momentos hay desigualdades en relación a las competencias tecnológicas. De un lado se encontraría el grupo de alumnos que por razones socioeconómicas no tiene acceso a internet, de otro lado los alumnos que teniendo acceso a internet no tienen las suficientes habilidades para manejarlo, ambos grupos se encontrarían en desventaja frente los alumnos que tienen acceso a internet y disponen de las habilidades necesarias para utilizarlo (OECD, 2012: 60). Que un alumno tenga acceso a internet ya depende del nivel socioeconómico, y en caso de tener acceso, el grado de socialización en la familia o grupos de iguales en el uso de las nuevas tecnologías es una diferencia de entrada.

El discurso de las competencias que hoy en día está impactando en todos los sistemas escolares lleva a un nuevo modelo de conocimiento que entronca con los nuevos parámetros de conocimiento postmoderno, pero generan nuevos modelos de desigualdad. Esto se percibe claramente en los modelos de evaluación escolar y en la forma en que, a pesar de los discursos de género de la postmodernidad, todavía hoy persisten diferencias de género en las competencias.

En relación a la evaluación, el abandono del conocimiento moderno lleva a un relativismo académico y a la relativización del valor de las disciplinas, que en España ya está afectando al rendimiento educativo, visible en el modo que el artículo 28 de la Ley Orgánica de Educación de 2006, no modificado en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013, permite la promoción de alumnos con dos materias suspensas. Lo que a su vez supone un desafío para la igualdad: un alumno que logre el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, GESO, con dos materias suspensas, académicamente no está en igualdad de condiciones de superación con éxito la educación secundaria superior, en comparación a otro alumno que haya obtenido el GESO con buenas calificaciones. Frente a la laxitud en la evaluación sería más adecuada la suficiente dotación de recursos a los centros para una atención a la diversidad de calidad que haga efectiva la igualdad de resultados

Y en relación a las desigualdades de género por competencias, si bien hoy en día se han hecho importantes progresos en este sentido, el Informe Español de PISA 2012, constata que si bien las diferencias entre alumnos y alumnas no son significativas, se observan diferencias, las alumnas tienen mejores resultados en lectura, 503 frente 474 de los alumnos, y los alumnos mejores resultados en matemáticas, 492 frente 476 de las alumnas, y en ciencias, 500 para alumnos y 493 para alumnas (MECD, 2013: 233). Diferencias posiblemente asociadas a la pervivencia en el siglo XXI de estereotipos de género, que explicaría que la distribución de alumnas en grados universitarios sea mayor en humanidades y ciencias sociales, y mayor presencia de alumnos en ingenierías y ciencias naturales.

5. PROBLEMAS Y RETOS DE LA ESCUELA COMPRENSIVA

De la síntesis de estos desafíos se derivan los problemas y retos de la actual escuela comprensiva española, que pasa por un consenso educativo sobre principios comunes aceptados socialmente entre ellos el principio de igualdad de oportunidades, a través de una legislación clara que reconozca el derecho a la educación respetando la diversidad de diferencias individuales y culturales. Para lo cual es necesario:

- a) Que se haga efectiva la subsidiaridad entre Comunidades Autónomas y Estado para que en todos los territorios existan las mismas oportunidades educativas en todos los niveles, siendo el más sensible la Educación Secundaria Obligatoria.
- b) Una interpretación del principio de libertad, fuera del neoliberalismo, que progrese a una variada oferta educativa en todos los niveles de secundaria, incluida la escuela pública, que atienda a la diversidad de intereses y expectativas, de alumnos y familias, en igualdad de oportunidades.
- c) La dotación de suficientes recursos en atención a la diversidad, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, que garantice la igualdad de resultados, sin merma en los niveles de exigencia de los criterios de evaluación y promoción.
- d) La recuperación de un modelo de conocimiento en la educación básica, donde se engloba Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que reivindique la enseñanza-aprendizaje de los valores humanistas y la educación general, brindando al alumno una comprensión integral de la realidad, la sociedad, y el fenómeno humano, eliminando cualquier desigualdad social, de género, o cultural.

En síntesis, la necesaria conservación, adaptada al nuevo contexto, de los valores tradicionales de la *comprehensive school*, una verdadera escuela integral, que además de la función social, política, o económica, incluya la formación en todas las facetas de la vida personal, íntima, y trascendental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASH, L. y COULBY, D. (1989): *The education reform act: competition and control* (London, Cassell).
- CARABAÑA, J. (2000): Escuela comprensiva y diversidad, *Revista de libros*, 38, pp. 19-22.

- CARABAÑA, J. (2012): Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico, en M. PUELLES BENÍTEZ (Coord.), *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*, pp. 155-181 (Madrid, Wolters Kluwer).
- CARR, W., y HARTNETT, A. (1996): *Education and the struggle for democracy* (Buckingham, Open University Press).
- COLOM CAÑELLAS, J. (1997): Postmodernidad y educación, fundamentos y perspectivas, *Educació i cultura*, 1, pp. 7-17.
- CORTES SALIDO, O. (2007): *El informe PISA y los retos de la educación en España*, Fundación Alternativas, Documento de Trabajo 126/2007
- DEAN, D. (1998): Circular 10/65 Revisited: The Labour Government and the “Comprehensive Revolution” in 1964-1965, *Paedagogica Historica*, 34, 1.
- DELORS, J. ET AL. (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Ediciones Unesco).
- DÍEZ GUTIERREZ, E, J. (2008): El modelo neoliberal de convergencia europea en la educación superior, *Tandem, didáctica de la educación física*, 26, pp.7-18.
- EVANOFF, R. (2006): Integration in intercultural ethics, *International journal of intercultural relations*, 30, pp. 421-437.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática* (Madrid, CIDE).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y GARCÍA RUIZ, M. J. (2005): *Temas candentes de educación en el siglo XXI* (Madrid, Ediciones académicas).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. GARCÍA RUIZ, M. J. y GAVARI STARKIE, E. (2012): *La educación Comparada en tiempos de globalización* (Madrid, UNED).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2001): Comprensividad y diversidad. Ponencia presentada en la *X Conference of the World Council for Curriculum and Instruction*, Madrid, septiembre 2001.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2000): *Política educativa británica en la segunda mitad del siglo XX* (Madrid, UNED).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2010): *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones* (Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2011): El éxito de la tradición educativa en tiempos postmodernos, en B. Comella Gutiérrez, F. Sánchez Barea, y J. Vergara Ciordia (Coords) *Ideales de formación en la Historia de la Educación* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA RUIZ, M. J. y GAVARI STARKIE, E. (2009): *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (Madrid, Ediciones Académicas).
- HUSÉN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* (Madrid, Paidós).
- HUSÉN, T. (1989): *Education and the global concern* (Exeter, Pergamon Press).
- KOTTHOFF, H. G. (2011): Between excellence and equity: the case of the german education system, *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 27-60.

- LIMON, D. (2007): Miss Joyce Lang, Kidbroke and 'the great comprehensives debate': 1965-2005, *History of Education*, 36(3), pp. 339-352.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2013): *VOLUMEN I, resultados y contexto. PISA 2012, Programa para la evaluación internacional de los alumnos, Informe Español* (MADRID, Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte).
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. M. (2012): Fracaso escolar y comunidades autónomas, en M. PUELLES BENÍTEZ (Coord.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*, pp. 79-110 (Madrid, Wolters Kluwer).
- MANNING, A. y PISCHKE, J. (2006): Comprehensive versus Selective Schooling in England in Wales: What Do We Know?, *NBER Working paper*, NO. 12176, abril 2006.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (Madrid, Alianza Editorial).
- MIRON, G. (1996): Choice and the quasi-market in Swedish education, *Oxford studies in comparative education*, 6(1), pp. 33-47.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2012): *Connected minds: technology and today's learners*. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en>
- PRATS, J. (2005): El sistema educativo español, en PRATS y RAVENTÓS (Dirs.) *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*, pp. 177-228 (Barcelona, La Caixa).
- PRING, R. AND Walford, G. (1997): *Affirming the comprehensive ideal* (Washington, Falmer Press).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2004): *Elementos de política de la educación* (Madrid, UNED).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2006): *Problemas actuales de política educativa* (Madrid, Morata).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid, Tecnos).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (Coord.) (2012): *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías* (Madrid, Wolters Kluwer).
- RAVENTÓS, F. y GARCÍA RUÍZ, M. J. (2012): Educación Comparada, globalización y postmodernism, *Revista Española d Educación Comparada*, 20, pp. 13-18.
- RUIZ BERRIO, J. (1976): El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas, *Revista de Educación*, 242, pp. 51-63.
- SALABURU, P. (Dir.) (2011): *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible* (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes).
- SCHULTE, B. (2005): El sistema educativo alemán, en J. PRATS, y F. RAVENTÓS (Dirs.) *Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* (Barcelona, Fundación La Caixa).

- UNESCO (2006): *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* (París, UNESCO).
- WIKANDER, L. (2010). The Educational System in Sweden - From a Uniform towards a Dual Model, en I. ULLA RIIS (red.) *Four Essays on Educational Systems and Reforms in Modern Times* (Uppsala, Pedagogiska institutionen).
- WIBORG, S. (2009): *Education and social integration* (New York. Palgrave Mcmillan).
- WIBORG, S. (2010): Swedish Free Schools: Do they work?, *LLAKES Research*, 18.
- ZANCAJO, A., CASTEJÓN A. y FERRER F. (2012): Los resultados PISA-2009: una mirada sobre las desigualdades educativas en Europa, *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 39-68.

PROFESIOGRAFÍA

Rubén García Pedraza

Estudiante de Doctorado en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). **Datos de contacto:** Email: rubengarciapedraza@hotmail.com

Fecha de recepción: 23 de abril de 2015.

Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2015.

3



USO DE LAS TIC EN EL PROFESORADO EUROPEO, ¿UNA CUESTIÓN DE EQUIPAMIENTO Y FORMACIÓN?

*European teachers' use of ICT, a question of equipment
and training?*

Vicente Gabarda Méndez*

RESUMEN

El presente trabajo aborda, desde una perspectiva comparativa, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los sistemas educativos europeos. Concretamente, el análisis se centra en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido como unidades de comparación. En este sentido, se pretende ofrecer perspectivas diversas respecto a la integración de las TIC en los sistemas educativos europeos, atendiendo a aspectos básicos como el equipamiento tecnológico, la formación del profesorado y la utilización de las tecnologías en los centros por parte de este colectivo. Cabe destacar que los resultados obtenidos son dispares y que, actualmente, no siempre un mayor equipamiento o una mayor formación tecnológica son sinónimos de una mayor utilización de las tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa, Tecnología Educativa, Sistemas Educativos, Formación de Docentes.

* Universidad Internacional de Valencia (España).

ABSTRACT

The present communication approaches, from a comparative perspective, the integration of the Information and Communication Technologies (ICT) in the educational European systems. Concretely, the analysis deals with Germany, Spain, Finland, France and United Kingdom as units of comparison. In this context, this paper tries to offer diverse perspectives about the integration of ICT in the educational European systems, attending to basic aspects as the technological equipment, the teacher's training and the use of the technologies in the schools. It is necessary to emphasize that the results show that there are no relation between better equipment or a better technological training and an increased use of the technologies.

KEY WORDS: Educational Politics, Educational Technology, Educational Systems, Teacher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta, desde una perspectiva amplia y con voluntad comparativa, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los sistemas educativos europeos. La conceptualización de las TIC ha ido cambiando en las últimas décadas. Inicialmente vinculadas al ámbito productivo, han pasado a ser consideradas como un elemento vertebrador de nuestra sociedad en todas sus áreas, incluyendo el ámbito educativo. Esta incorporación al ámbito educativo se ha producido de forma paralela al surgimiento, desarrollo y consolidación de un nuevo modelo social y económico que precisamente tiene en ellas una de sus bases fundamentales, la sociedad del conocimiento. Este modelo tiene como uno de sus elementos centrales la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” tal y como apuntaba la UNESCO (2005: 29).

Centramos nuestro trabajo en la Unión Europea, considerando que esta institución ha promovido, en las últimas décadas, una serie de directrices encaminadas a que las TIC se integrasen de forma efectiva en los sistemas educativos de los diferentes países. En sus inicios, las aproximaciones de las TIC al ámbito educativo estuvieron vinculadas a la Formación Profesional, como respuesta a la necesidad de recualificación en el ámbito económico y productivo. Sin embargo, ya en los años 80, se vislumbraron sus virtualidades para capacitar y dotar de destrezas a los ciudadanos desde etapas más tempranas. Así, se desplazaba el interés hacia la escolaridad, con objeto de que los más jóvenes adquiriesen destrezas tecnológicas que les permitiesen desarrollarse en una sociedad cada vez más

vertebrada por las TIC. Destacamos, por su impacto y amplitud la iniciativa E-Learning (2001), una iniciativa de carácter global que pretendía introducir, de forma generalizada, las tecnologías en la educación, atendiendo a cuestiones de equipamiento, formación a todos los niveles, creación de contenidos y colaboración entre centros e instituciones. Esta iniciativa sirvió para promover, en los distintos países, nuevas políticas para la promoción de las TIC.

Se podría decir, por tanto, que la preocupación por que las tecnologías se integraran de forma efectiva en los sistemas educativos han acompañado a las políticas comunitarias y estatales en las últimas décadas, unida a la creencia de que la competencia digital es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (COMUNIDADES EUROPEAS, 2006). Dentro de estas políticas de integración de las TIC, la formación del profesorado se ha venido concibiendo como un aspecto clave. Tanto es así que se han promovido, en los últimos años, iniciativas específicas en este ámbito e incluso se ha definido un Marco Común de Competencia Digital Docente (2013), que hace hincapié en la necesidad de que el profesorado adquiera y desarrolle “nuevas competencias requeridas en la sociedad actual, que se ven potenciadas por la tecnología, especialmente aquellas relacionadas con la gestión del conocimiento” (INTEF, 2013: 3).

En este contexto, el objetivo general del presente trabajo es ofrecer una perspectiva general acerca de la integración de las tecnologías en algunos sistemas educativos de la Unión Europea (Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido) a través del análisis algunos criterios básicos que se definirán a continuación.

2. MÉTODO

Al tratarse de un trabajo que aborda la integración de las TIC en los sistemas educativos, la finalidad es doble. Por una parte, se realiza una revisión bibliográfica de los informes y proyectos europeos en materia TIC. Por otra, se plantea el análisis de las políticas de integración entre los países desde una perspectiva comparativa a través de indicadores comunes para las unidades de comparación propuestas. La selección de estos países intenta ofrecer perspectivas diversas de organización y planteamiento del sistema educativo: modelos centralizados como el de Francia, modelos de autonomía de las regiones y los gobiernos locales de Reino Unido y Finlandia o modelos de gestión nacional-regional de Alemania y España.

El análisis se centra en la etapa de escolaridad obligatoria (Educación Primaria - CINE 1- y Educación Secundaria Inferior -CINE 2-), considerando que atienden a la formación básica de todos los ciudadanos. Así, consideramos imprescindible analizar cómo se ha incorporado esta necesidad en las primeras etapas de escolarización, teniendo especial relevancia la figura del docente por su papel activo en la construcción del conocimiento.

Este trabajo abordará tres indicadores básicos para el análisis comparativo:

- a) Equipamiento TIC en los centros educativos europeos: prestando especial atención al equipamiento de ordenadores en los centros educativos, la conexión a Internet, la provisión de pizarras digitales, proyectores y entornos virtuales de aprendizaje.
- b) Formación tecnológica del profesorado, atendiendo a la formación inicial y permanente del profesorado bajo tres criterios:
 - Inclusión de las TIC en la formación inicial del profesorado
 - Contenidos TIC en la formación inicial del profesorado
 - Formación tecnológica permanente.
- c) Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros educativos: analizaremos qué utilización se hace de las TIC los centros educativos centrandó el interés principalmente en la utilización que este colectivo realiza.

La elección de estos criterios responde al interés de conocer, no solamente cómo se han ido equipando los sistemas educativos, sino cómo se han ido integrando las herramientas en sus sistemas educativos a través de elementos como la formación tecnológica del profesorado y el uso en las aulas.

3. RESULTADOS

El análisis de los criterios de comparación, tal y como se adelantaba anteriormente, se plantea a través de los datos que recogen los diferentes informes que, desde organismos supranacionales, se han realizado en los últimos años. Estos informes constituirán, por tanto, las fuentes principales para aproximarnos al equipamiento de los centros educativos europeos, la formación inicial y permanente del profesorado y el uso que este colectivo realiza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

3.1. Equipamiento tecnológico: disponibilidad de ordenadores, conexión a Internet, pizarras digitales, proyectores y entornos virtuales de aprendizaje en los centros educativos europeos

El estudio “Encuesta Europea a Centros Escolares: las TIC en Educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos” (COMISIÓN EUROPEA, 2013) recoge información sobre aspectos básicos de la integración de las TIC en distintos niveles educativos, aunque tomaremos únicamente los datos correspondientes a la escolaridad obligatoria (representados por 4º de Primaria y 2º de Secundaria).

Si atendemos a la disponibilidad de ordenadores para fines educativos, a nivel comunitario hay entre 3 y 5 alumnos por ordenador. Las cifras varían en función de los países y de la etapa educativa siendo las etapas más avanzadas donde hay un mayor número de ordenadores. Concretamente, en Primaria, hay una media comunitaria de 15 ordenadores por cada 100 alumnos, siendo de 21 ordenadores en Secundaria.

Tabla 1. Número de ordenadores por cada 100 alumnos

<i>Ordenadores por cada 100 alumnos</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
Unión Europea	15	21
España	32	31
Finlandia	17	20
Francia	12	18

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2013).

Respecto a nuestras unidades de comparación, España estaría a la cabeza, con un equipamiento superior a la media. Finlandia sitúa sus índices en torno a la media, mientras que los de Francia estarían por debajo del resto de unidades y de la media comunitaria. Un estudio anterior (EURYDICE, 2011), apuntaba que, en 2007, la media de alumnos por ordenador en la Unión Europea era de 3,5 alumnos en Primaria (4º curso) y 1,4 alumnos en Secundaria (2º curso).

Tabla 2. Alumnos por ordenador

<i>Alumnos por ordenador</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
Unión Europea	6,7	4,8
Alemania	5,3	-
España	3,1	3,2
Finlandia	5,9	5
Francia	8,3	5,9
Reino Unido	1,9	0,7

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2011, 2013).

Alemania, contaba con una media de 5,3 alumnos por ordenador en Primaria (un índice superior a la media), sin recogerse datos de Secundaria. Respecto a Reino Unido contaba con 1,9 alumnos por ordenador en Primaria, siendo el índice de 0,7 alumnos por ordenador en Secundaria y muy próximo al modelo 1:1. En el resto de países coincide la perspectiva con el estudio citado anteriormente.

Respecto a la conexión de los centros a Internet, según Empirica (2006), la práctica totalidad de las escuelas europeas cuentan con conexión, situándose la media europea en el

96,2% de los centros conectados. Si nos centramos en la escolaridad obligatoria y en las unidades de comparación, los centros de Educación Secundaria cuentan con mayor conexión (99%) que los de Educación Primaria (95,4%).

Tabla 3. Porcentaje de centros con conexión a Internet por etapa

<i>Centros con Internet</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
Unión Europea	94,5%	99%
Alemania	95,5%	99,5%
España	95,7%	99,1%
Finlandia	100%	100%
Francia	88,4%	99,4%
Reino Unido	100%	99,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung mbH (2006).

Cabe resaltar que, a excepción de Francia en Educación Primaria, todos los países superan la media europea en el índice de conexión a Internet. Destacables son los casos de Finlandia (con un 100% de los centros de Educación Primaria y Secundaria conectados) y Reino Unido, con un 100% de los centros de Primaria y un 99,5% de Secundaria conectados a Internet. Resumiendo, si centramos la atención en la provisión de ordenadores, hay una diferencia evidente entre Reino Unido (que se aproxima al modelo 1:1) y el resto de países analizados.

Respecto a la conexión de los centros a Internet, los centros escolares de todos los países se encontrarían por encima del 90%, siendo destacables los casos de Reino Unido y Finlandia donde prácticamente todos los centros contarían con ella. Un elemento que se ha venido integrando en las aulas de primaria y secundaria en los últimos años es la pizarra digital interactiva. Aunque no contamos con datos respecto a las cinco unidades de comparación, es importante resaltar las diferencias y similitudes entre España, Francia y Finlandia y su posición respecto a la media de la Unión Europea.

Según la Encuesta europea a centros escolares (2013), había una media de una pizarra digital por cada 100 alumnos en todos los niveles educativos. Si nos centramos en la etapa de educación Primaria, la media europea se situaría ligeramente por debajo de una pizarra por cada 100 alumnos. Siendo Malta, Dinamarca, e Irlanda los países mejor equipados por presentar entre tres y cinco pizarras digitales, los datos de España serían superiores a la media, al haber dos pizarras por cada 100 alumnos en esta etapa. Por el contrario, Finlandia y, especialmente Francia, tendrían índices inferiores a la media comunitaria.

En el caso de Secundaria, la media comunitaria sería de una pizarra digital por cada 100 alumnos, habiendo mayor disponibilidad en Dinamarca (tres pizarras por cada 100 alumnos) sobre el resto de países analizados. A diferencia de la etapa de Primaria, Finlandia sería el país mejor equipado de los tres analizados, acercándose a las dos pizarras por cada 100 estudiantes. España también estaría por encima de la media, siendo Francia el único de los tres países analizados cuya media sería inferior a la comunitaria.

Este mismo informe nos ayuda a tener una visión más específica del equipamiento de los centros, proporcionando datos acerca de dispositivos cuya integración no es tan generalizada como los analizados hasta este momento. Por ejemplo, se recoge que existe, de media, menos de un libro electrónico, teléfono móvil y cámara digital por cada 100 alumnos como parte del equipamiento del centro en casi todos los países. Por otra parte, centrando el análisis en la disponibilidad de proyectores, hay dos por cada cien estudiantes a nivel comunitario tanto en la etapa de Educación Primaria como en la etapa de Educación Secundaria.

En la etapa de Primaria, es especialmente reseñable el caso de Finlandia, donde habría más de 5 proyectores por cada 100 alumnos. También tendría un equipamiento superior a la media en este sentido España, con más de tres proyectores. Por el contrario, Francia tendría un único proyector por cada cien estudiantes. Esta misma situación es aplicable a Secundaria, donde Finlandia tendría cerca de seis proyectores por cada 100 alumnos y España más de dos. Sin embargo, en este índice también Francia tendría un equipamiento superior a la media, habiendo más de tres proyectores por cada 100 estudiantes.

Por último, analizaremos la disponibilidad de Entornos Virtuales de Aprendizaje (Virtual Learning Environments, VLE) en España, Finlandia y Francia. A priori, podríamos decir que el hecho de que los centros pongan en marcha este tipo de prácticas supone un avance con respecto a la integración física de dispositivos, al tratarse de iniciativas que ayudan a vertebrar los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, requieren necesariamente un equipamiento físico y conexión a la red.

A nivel comunitario, habría un 32% de alumnos de Primaria en centros que contarían con un VLE en esta etapa educativa. Mientras, en los países que estamos analizando, Finlandia encabezaría este criterio, al haber un 76% de alumnos matriculados en centros donde hay un VLE. España también tendría un índice superior a la media, habiendo un porcentaje del 56%. Por último, en Francia habría un 8% de alumnos de Primaria en centros que contaría con un VLE en Primaria.

En Secundaria, mientras tanto, es más común que los centros escolares cuenten con Entornos Virtuales de Aprendizaje, habiendo un 58% de alumnos matriculados en centros

donde contarían con ellos. En este caso, al igual que sucedía con los proyectores, los tres países se encontrarían por encima de la media comunitaria: un 89% de alumnos finlandeses, un 82% de alumnos españoles y un 81% de estudiantes de Secundaria estarían matriculados en centros con VLE. En base a estos datos, podemos concluir que, a nivel global, los centros escolares de Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido cuentan con un equipamiento igual o superior a la media comunitaria en materia tecnológica respecto a la provisión de ordenadores y conexión a Internet.

Los datos respecto a otras tecnologías, describen los centros de Finlandia y España como bien equipados, mientras que los datos de Francia la ubicarían por debajo de la media comunitaria, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Este equipamiento es un punto de partida necesario para la integración de las TIC en sus sistemas educativos.

3.2. La formación tecnológica del profesorado: inclusión de contenidos TIC y actualización permanente

La formación tecnológica del profesorado ha sido otro criterio clave en la Unión Europea para la integración de las TIC en los sistemas educativos, tal y como se desprende de las directrices que a lo largo de estas décadas se han promovido desde esta institución.

Atendiendo a este interés, analizaremos a continuación cómo se recogen los contenidos formativos TIC en los planes de formación inicial del profesorado en las unidades de comparación y el planteamiento de la formación continua en materia tecnológica. A nivel comunitario, la formación TIC es obligatoria en la mayor parte de los países europeos tanto en Primaria como en Secundaria. Este sería el caso de España, Francia, Finlandia y Reino Unido. Sin embargo, en Alemania, la formación en materia TIC se ofrece como una optativa dentro del currículo básico (EURYDICE, 2011). Cabe destacar, sin embargo, que en la mayor parte de los países, no se establece que la formación TIC deba tener una duración determinada y, por tanto, queda bajo la autonomía de cada país el número de horas a dedicar a este aspecto. Es destacable que, además, en Alemania, Francia y Reino Unido, el contenido de la formación se incluye en las normativas que regulan los títulos de profesor, especificando las competencias que se espera que el futuro docente adquiera.

Este tratamiento normativo refleja una preocupación por parte de los diferentes sistemas educativos en el desarrollo de destrezas tecnológicas por parte de los docentes. Es importante, por otra parte que, por ejemplo, en España, tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la adaptación de los planes de estudio conducentes a la obtención del título de maestro de Primaria, las TIC han dejado de considerarse una asignatura troncal en su formación inicial (HERRADA y HERRADA, 2011). De hecho, estos autores concluyen una dispersión en la presencia de asignaturas relacionadas con las

TIC, quedando en manos de cada universidad cómo integrarlas en la formación inicial del profesorado.

Respecto a la formación permanente, constituye una de las obligaciones del profesorado en 28 sistemas educativos de la Unión Europea, reflejando la importancia que se le concede a que este colectivo pueda actualizar sus competencias (COMISIÓN EUROPEA, 2013). Este es el caso de Alemania, España, Finlandia e Inglaterra. En Francia, por el contrario, no hay obligación normativa del profesorado para su formación permanente. En esta línea, según los datos de la Comisión Europea (2013), un 31% del profesorado de Educación Primaria y un 25% del de Secundaria participan de manera obligatoria en formación TIC.

En ambas etapas, las tasas de España, Finlandia y Francia estarían por debajo de la media comunitaria:

- España sería el país con índices más próximos a la media, al haber un 30% de profesores de Primaria y un 21% de Secundaria que habría participado obligatoriamente en formación TIC.
- Por otra parte, el 25% de los profesores franceses de Primaria y un 15% de Secundaria habría participado en esta formación.
- Por último, Finlandia tendría las tasas más bajas porque, aunque como en Francia, habría un 15% de profesores de Secundaria que habría recibido obligatoriamente formación TIC, la tasa en Primaria sería de un 19%.

Es destacable, por otra parte, que el medio que utilizan mayoritariamente los docentes europeos de Primaria y Secundaria para actualizar sus competencias tecnológicas es el aprendizaje personal en su tiempo libre (alrededor del 73%). Este dato es significativo especialmente en España (un 80% del profesorado de Primaria y Secundaria optaría por esta modalidad) y en Finlandia (cuya tasa es del 35,5%). En el caso de Francia, un 65,5% de los profesores se formación en su tiempo libre.

El segundo medio más utilizado sería la formación en el propio centro escolar, habiendo un 50% de profesorado europeo que optaría por él. En España, habría un 69% de profesores de Primaria y Secundaria que recibirían formación TIC en el propio centro escolar, siendo la tasa de un 52% en Finlandia y de un 26,5% en Francia. Por último, el profesorado recibe formación TIC participando a través de comunidades online (29%). De nuevo, España encabezaría la tasa de profesorado, habiendo un 33% que habría participado, en los últimos dos años, en comunidades online. Finlandia y Francia tendrían un porcentaje inferior a la media y muy similar entre ellos (17% y 17,5% respectivamente).

Tabla 4. Medios más utilizados para la actualización de la competencia tecnológica del profesorado

	Formación personal en el tiempo libre	Formación en el centro escolar	Participación en comunidades online
Unión Europea	73%	50%	29%
España	80%	69%	33%
Finlandia	35,5%	52%	17%
Francia	65,5%	26,5%	17,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea (2013).

Si analizamos los contenidos en que se forma el profesorado europeo en materia tecnológica, los más comunes son los que se asocian a la formación específica sobre equipamiento (62%), cursos pedagógicos sobre el uso de las TIC (51%) y cursos introductorios sobre internet y aplicaciones generales (45%), siendo menos frecuente la formación en niveles avanzados.

Para poder establecer relaciones entre las cinco unidades de comparación respecto a la actualización de la competencia tecnológica del profesorado, encontramos que el 62% de los profesores de Primaria y un 50% de los profesores de Secundaria habrían recibido formación tecnológica (EURYDICE, 2001). Este dato haría patente la necesidad de desarrollar competencias tecnológicas por parte del profesorado de ambas etapas, especialmente en Primaria.

Centrándonos en los países que nos ocupan, esta tendencia se repite en Alemania, España y Reino Unido, mientras que en Finlandia y Francia, hay un mayor porcentaje de profesores de Secundaria que recibieron formación en materia tecnológica.

Profundizando algo más en este criterio, cabe destacar que España, Finlandia y Reino Unido mostraban porcentajes superiores a la media en ambas etapas, mientras que en Alemania y Francia los índices se situaban por debajo de la media, siendo especialmente bajos en los profesores de Educación Primaria.

Tabla 5. Porcentaje de profesorado que ha recibido formación oficial sobre TIC

	Primaria	Secundaria
Unión Europea	62%	50%
Alemania	39%	37%
España	68%	62%
Finlandia	77%	81%
Francia	43%	48%
Reino Unido	80%	70%

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2001).

No pueden constatarse, por otra parte, relaciones directas entre la inclusión de contenidos TIC en la formación inicial del profesorado y la necesidad de formación permanente en todos los países. Encontramos, por ejemplo, el caso de Francia, donde la formación TIC se contemplaba como obligatoria y había un menor porcentaje de profesores que recurría la formación permanente. En este caso, podría entenderse que la capacitación inicial podía repercutir en una menor necesidad de ampliar posteriormente su formación. Sin embargo, en Alemania, se ofrece la formación TIC como optativa dentro de los planes de formación inicial y, posteriormente, tiene bajos índices de formación continua en este aspecto. Por último, encontramos el mismo caso, pero a la inversa, con Finlandia. La formación TIC se contempla como obligatoria en los planes de formación inicial y, posteriormente, tiene unos elevados porcentajes de formación continua en materia tecnológica.

3.3. Uso del equipamiento TIC en los centros por parte del profesorado

Por último, consideramos fundamental conocer si las Tecnologías de la Información y la Comunicación se utilizan de forma habitual en los centros para valorar su integración en los sistemas educativos. Aunque resulta muy interesante el análisis de índices orientados a conocer el uso de las TIC por parte del alumnado, centraremos nuestra atención en la utilización que realiza de ellas el profesorado.

Según la Comisión Europea (2013), entre el 95% y el 97% de los alumnos asiste a centros donde el profesorado ha utilizado ordenadores y/o Internet para la preparación de sus clases en los últimos 12 meses. Resulta interesante destacar que se manifiesta una diferencia importante entre la utilización del equipamiento para la preparación de clases (95-97%) y la utilización del equipamiento en el desarrollo de la clase (81-87%) tanto en el profesorado de Primaria como en el de Secundaria.

Si atendemos al porcentaje de clases en que los docentes utilizan las TIC, se expone que, a nivel europeo, uno de cada ocho alumnos de Primaria asiste a un centro donde los docentes utilizan los ordenadores y/o Internet en más de la mitad de sus clases. Sin embargo, es igualmente destacable que existe un 29% (casi un tercio) de alumnos que estudia en centros donde los docentes usan las tecnologías en menos de una de cada 20 clases. Estos datos evidencian dos mundos completamente opuestos en cuanto a la utilización, habiendo una brecha importante respecto a la utilización de las TIC por parte de los docentes de esta etapa.

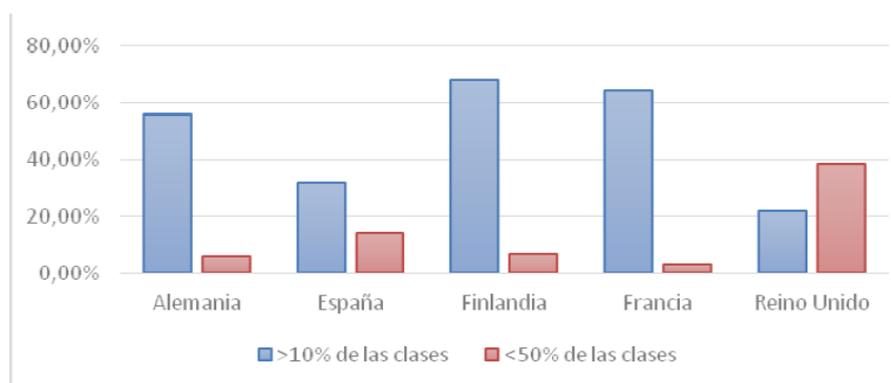
Si nos centramos en los países que estamos analizando, encontramos que:

- Casi el 90% de los profesores en España utilizan las TIC en menos de la mitad de sus clases en Primaria. Mientras, en Secundaria, el 80% de los profesores utilizan las TIC en menos de la mitad de sus clases.
- Finlandia presenta una situación similar: el 96% de los docentes de Primaria utilizan las TIC en menos de la mitad de sus clases, siendo del 80% el porcentaje en Secundaria.
- En Francia, un 67% de los docentes de Primaria utiliza las TIC en menos de la mitad de sus clases, pero existe un 24% de los docentes que utiliza las TIC con una frecuencia alta (del 51 al 75% de ellas. En Secundaria la diferencia sigue patente, existiendo un 65% de los docentes que utilizan las TIC en menos de la mitad de sus clases y un 22% que las utiliza en más de la mitad de ellas.

Según los datos de la Comisión Europea (2011), en las normativas educativas oficiales de los países europeos, se recomienda que los docentes hagan uso de las TIC en una variedad de asignaturas. De hecho, se recoge que, en los cinco países analizados a excepción de Alemania, se recoge la necesidad de utilizar las Tecnologías en todas las áreas curriculares básicas (Lengua de instrucción, Matemáticas, Lenguas extranjeras, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Educación plástica y visual) en la etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

Para ofrecer una visión comparada de las cinco unidades de comparación respecto a este mismo criterio (COMISIÓN EUROPEA, 2006), la utilización de los ordenadores en clases por parte de los profesores era dispar, tal y como puede observarse en la siguiente ilustración:

Ilustración 1. Frecuencia de uso del ordenador en clases por parte del profesorado



Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea (2006).

En nuestras unidades de comparación es mayor el índice de profesores que utilizaban el ordenador en menos del 10% de sus clases que en más del 50% de ellas, con la

única excepción de Reino Unido. Si atendemos a las competencias que los profesores europeos pueden poseer en el uso pedagógico de las tecnologías, solo siete países (Bélgica, Estonia, Irlanda, Portugal, Eslovaquia y Finlandia) tendrían un porcentaje de entre un 30 % y un 50 % de alumnos de entre nueve y trece años estaría atendido por profesores que dominan y fomentan las tecnologías digitales, acceden a menudo a las TIC y tienen pocas dificultades para utilizarlas en la escuela (COMISIÓN EUROPEA, 2013).

En base a estos datos, podemos concluir que, a pesar de que el equipamiento de los centros va aumentando a medida que pasan los años, no hay una inclusión real de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje al menos desde la perspectiva del uso docente de ellas.

4. CONCLUSIONES

Las políticas comunitarias en las últimas décadas han venido recogiendo la necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los sistemas educativos. Este hecho ha promovido que, en los documentos oficiales que vertebran la educación de cada uno de los países que estamos analizando, las TIC aparezcan como un elemento primordial en su desarrollo, incluyendo también los planes de formación inicial del profesorado.

Tomando como punto de partida, y absolutamente necesario, el nivel de equipamiento de los centros educativos de las unidades de comparación, podemos confirmar que es notable en relación con la media comunitaria. De hecho, se observa que la mayor parte de nuestras unidades muestran un índice superior de equipamiento que la media tanto en número de ordenadores como en porcentaje de centros con conexión a Internet. En el resto de equipamiento (pizarras, proyectores y entornos virtuales de aprendizaje), destaca el equipamiento de España frente al de Finlandia y, especialmente, Francia.

Cabe destacar, en este punto, que partimos de la convicción de que el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación ha evolucionado de forma radical en función de los avances tecnológicos y sociales y, obviamente, que aborda muchos más aspectos de los que se especifican anteriormente.

Por ejemplo, si atendemos al Informe Horizon 2014 (2014), se prevé que, de forma progresiva, se vayan incorporando a las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria diferentes movimientos y tecnologías que seguirán contribuyendo a la amplitud de las TIC en los centros escolares:

- En el plazo de un año o menos, se preveía la implementación del “trae tu propio dispositivo” (*Bring your own device - BYOD*) y de la “informática en la nube” (*Cloud Computing*).
- En un plazo de adopción de dos a tres años, se prevé que se podrán implementar en las aulas los Juegos y gamificación (*Games and Gamification*) y las analíticas de aprendizaje (*Learning analytics*).
- Por último, en un plazo de cuatro a cinco años, están previsto integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje el internet de las cosas (*The internet of Things*) y la Tecnología ponible (*Wearable technology*).

En este sentido, será muy interesante poder analizar, en los próximos años, la integración de estas tecnologías, junto con otras que, aunque ya presentes en las aulas, no contamos con datos que nos permitan establecer comparaciones entre las unidades que se analizan.

Si atendemos a la formación inicial y permanente del profesorado en materia tecnológica, el hecho de que las TIC se planteen como un elemento obligatorio en los planes de formación inicial del profesorado, hacen patente la necesidad de formar al profesorado como un modo de integrar las TIC en los sistemas educativos. Sin embargo, esta integración del contenido en la normativa no se asocia necesariamente a una aplicación real en el diseño de los planes de formación inicial como apuntaban Herrada y Herrada (2011). Cabe destacar, además, que las competencias en materia de TIC que deben adquirir todos los profesores durante su formación inicial han aumentado en los últimos años, incluyendo propuestas más completas y coherentes con el avance de las tecnologías.

Respecto a la formación permanente, en grandes líneas, los profesores de Primaria y Secundaria han recibido una formación en materia tecnológica. A pesar de que los planes de formación inicial del profesorado, como acabamos de ver, han venido incluyendo formación obligatoria en materia TIC, muchos profesores han tenido que recurrir a la formación permanente para poder ampliar y actualizar sus competencias tecnológicas.

Por último, es importante destacar que habría un manifiesto interés por el profesorado por seguir formándose en materia tecnológica, tal y como muestran los informes analizados y los datos de la Comisión Europea (2013), que apuntan a que el 70 % de los profesores de la UE quisieran desarrollarse profesionalmente adquiriendo aptitudes en materia de TIC y que utilicen mayoritariamente su tiempo libre para actualizar sus competencias.

Podemos, por tanto, afirmar, que la formación del profesorado sigue siendo un elemento de mejora para la integración de las tecnologías, sustentado en el hecho de que se contemplan como una prioridad por parte de los sistemas educativos.

Según los informes realizados por la European Schoolnet (2013) que analizan, entre otras cuestiones, las Prioridades TIC, en España, Francia y Reino Unido siguen siendo líneas de prioridad aspectos como la formación del profesorado, el desarrollo curricular, las infraestructuras, el equipamiento y la conectividad, la reducción de la brecha digital o el desarrollo de las competencias clave.

Como puede observarse, son ámbitos que responden a los principales aspectos que, desde directrices comunitarias, se han venido impulsando en los últimos años. Sin embargo, no se les otorga la misma prioridad a todos estos elementos en cada uno de los países. Las diferencias podrían responder a dos motivos diferentes: por una parte, que las diferentes administraciones educativas no atiendan de forma preferente un aspecto por contar con un nivel de desarrollo aceptable en el mismo o que no se atienda a dicho elemento por no considerarse de especial interés para el sistema educativo en cuestión.

En este sentido, consideramos importante resaltar las diferencias entre tres de los países analizados (España, Francia y Reino Unido), puesto que el establecimiento de las prioridades sobre unos aspectos u otros pueden ayudarnos a entrever el nivel de desarrollo tecnológico de cada uno de sus sistemas educativos a partir de sus necesidades.

Tabla 6. Prioridades en materia TIC por país

<i>Prioridades en materia TIC</i>	<i>España</i>	<i>Francia</i>	<i>R. Unido</i>
La formación TIC del profesorado	Alta	Alta	Media
El desarrollo curricular	Media	Alta	Alta
Las infraestructuras y el mantenimiento	Alta	Alta	Baja
Los recursos digitales para el aprendizaje	Alta	Alta	Baja
La conectividad	Alta	Alta	Baja
La promoción de las TIC para los alumnos con necesidades educativas especiales	Media	Baja	Baja
La reducción de la brecha digital	Media	Alta	Alta
La introducción de ordenadores, tablets o pizarras digitales interactivas	Media	Media	Media
El desarrollo de competencias clave	Alta	Alta	Baja
El desarrollo de las destrezas para el s. XXI (pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, creatividad e innovación).	Alta	Alta	Baja

Fuente: Elaboración propia a partir de European Schoolnet (2013).

A tenor de lo que reflejan estos datos, no es aventurado indicar que la necesidad del sistema educativo francés por priorizar como altos la mayor parte de los elementos responde a que ha habido en las últimas décadas un menor nivel de desarrollo TIC en el ámbito educativo que en el resto de países.

En contraposición, encontraríamos al Reino Unido, donde su nivel de desarrollo tecnológico, derivado de la preocupación gubernamental y de la comunidad educativa, hace necesario que únicamente se prioricen como altos dos aspectos. Además, es muy significativo que la mayor parte de los aspectos se identifiquen con prioridad baja, exponiendo que todos ellos tienen una cobertura o un desarrollo suficiente.

Respecto a la utilización de las tecnologías por parte de los profesores, sigue siendo un elemento de trabajo, habiendo variedad entre los países que estamos analizando. Sirva como ejemplo el uso que el profesorado realizaba de los ordenadores para el desarrollo de sus clases.

Cabe destacar, en esta línea, que la utilización de las tecnologías en la última década ha ido creciendo. A nivel comunitario, en el curso escolar 2000-2001, en torno al 65% del profesorado utilizaba el ordenador en sus clases, un porcentaje que aumentaría hasta un 85% aproximadamente en datos de 2013.

En base a todo lo expuesto, no se puede, a la luz de todos los datos analizados, que no existe, a priori, relación entre el nivel de equipamiento tecnológico en los diferentes países y la utilización que se hace de él por parte de los distintos agentes educativos, no existiendo tampoco una relación directa entre la formación recibida y la utilización de las tecnologías.

Estos resultados van en la línea de los obtenidos por el grupo USC-PSICOM (2010), quienes concluían que Finlandia y Alemania contarían con sistemas educativos bien equipados en materia TIC pero con un menor interés institucional en este ámbito y una menor utilización de las TIC y que España y Francia contarían con una menor dotación a nivel de infraestructuras y tendrían un bajo interés por utilizar las TIC.

Mientras tanto, podríamos considerar a Reino Unido como el modelo paradigmático de integración de las TIC en el sistema educativo, puesto que cuenta con un nivel de equipamiento alto (ordenadores y conectividad), hay un interés institucional manifiesto, haciendo de las TIC una materia y herramienta interdisciplinar y promoviendo estrategias para la formación del profesorado. Esta realidad se materializa, además en una utilización extendida de las TIC por parte del profesorado y el alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A tenor del análisis realizado, no cabe duda que aún quedan muchos esfuerzos por realizar en la línea de la formación inicial y permanente del profesorado en materia tecnológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISIÓN EUROPEA (2000): Comunicación de la Comisión, de 24 de mayo de 2000. E-Learning: Concebir la educación del futuro. COM(2000) 318 final. Comisión de las Comunidades Europeas de 25.05.2000.
- EURYDICE (2001): Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos. Información detallada. Informe anual 2000-2001. Bruselas
- COMISIÓN EUROPEA (2013): Encuesta Europea a Centros Escolares: las TIC en Educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos. European Schoolnet and University of Liège.
- COMISIÓN EUROPEA (2013): Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CONSEJO EUROPEO (2006): Recomendación (2006/962/CE). (30.12.2006) Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 2006.
- CONSEJO EUROPEO (2013): Comunicación (COM/2013/0654 final) de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos.
- EMPIRICA GESELLSCHAFT FÜR KOMMUNIKATIONS- UND TECHNOLOGIEFORSCHUNG MBH (2006): Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2006.
- EUROPEAN COMMISSION (2006): Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Bruselas: Unión Europea.
- EUROPEAN SCHOOLNET (2013): *France. Country Report on ICT in Education.*
- EUROPEAN SCHOOLNET (2013): *Spain Country Report on ICT in Education.*
- EUROPEAN SCHOOLNET (2013): United Kingdom. *Country Report on ICT in Education.*
- EURYDICE (2001): *Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos – Hechos y cifras – Informe anual 2000/2001* (Bruselas, Unión Europea).
- EURYDICE (2011): *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa* (Bruselas, Comisión Europea).
- USC-PSICOM (2010): *La digitalización de las aulas en los países de la OCDE* (Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela).
- HERRADA, R.I. y HERRADA, G. (2011): Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: Las TIC en los nuevos planes de estudio, *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 36. Extraído de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec36>
ISSN!1135b9250

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INTEF) (2013): *Marco Común de Competencia Digital Docente* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V. y FREEMAN, A. (2014): *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition* (Austin, TX, The New Media Consortium).

UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento* (París, Ediciones UNESCO).

PROFESIOGRAFÍA

Vicente Gabarda Méndez

Doctor en Pedagogía por la Universitat de València y Coordinador del Grado en Educación en Primaria de la Universidad Internacional Valenciana. Sus líneas de investigación se han desarrollado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria y Superior). Co-autor de capítulo “Internacionalización de la educación superior, nuevas tecnologías y plataformas de enseñanza-aprendizaje en red” en el libro Educación superior: gestión, innovación e internacionalización. Es autor de comunicaciones en Congresos Internacionales sobre Educación. **Datos de contacto:** Universidad Internacional de Valencia. Departamento de Ciencias Sociales. Calle Gorgos 5-7, 46021, Valencia. Telf.: 961924992. Email: vgabarda@campusviu.es

Fecha de recepción: 24 de abril de 2015.

Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2015.

4



DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL DISCURSO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Teachers' professional development in the discourse of international organizations

Héctor A. Monarca* y Jesús Manso Ayuso*

RESUMEN

El objetivo del artículo es presentar las concepciones y tendencias sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) de los discursos de los Organismos Internacionales (OI). La metodología empleada fue el análisis del discurso, para lo cual se han analizado 39 documentos editados por: UNESCO, OCDE, OEI y PREAL producido entre el año 2005 y 2012. El análisis se ha realizado a partir de 8 categorías siguiendo una lógica deductiva-inductiva-deductiva. Los resultados reflejan que, en términos generales, los discursos suelen estar caracterizados por abordar aspectos acotados del DPD. Como conclusión hay que destacar que el DPD, desde estos discursos, no ha logrado instalar una conceptualización realmente sistémica y dinámica de la temática. De la misma manera, hay que advertir sobre ciertas conceptualizaciones que empobrecen o debilitan la misma concepción de DPD.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Profesional Docente, Organismos Internacionales, Política Educativa, Análisis del Discurso, Globalización.

* Universidad Autónoma de Madrid (España).

ABSTRACT

The aim of this article is to present the concepts and trends in Teachers' Professional Development (TPD) contained in the discourse of International Organizations (IO). The methodology employed was discourse analysis. An analysis has been made of 39 texts published by: UNESCO, OCD, OEI and PREAL, which correspond to all the texts in relation to TPD published by these bodies between 2005 and 2012. The analysis has been performed establishing eight categories following a deductive-inductive-deductive logic. The results show that, in general terms, discourse is usually characterized by addressing defined aspects of TPD. As a conclusion it must be highlighted that TPD, in the mentioned discourses, has not successfully established a truly systemic and dynamic conceptualization of the subject matter. Likewise, it must also be pointed out that some conceptual interpretations may demean or undermine the very concept of Teachers' Professional Development.

KEY WORDS: Teachers' Professional Development, International Organizations, Educational Policy, Discourse Analysis, Globalization.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de los sistemas educativos, con cierta frecuencia, la formación de los docentes ha sido colocada en el primer plano de las agendas políticas de los gobiernos de gran variedad de países; más recientemente, también de los organismos e instituciones internacionales. Esto suele suceder en momentos en los que se quiere poner de manifiesto una supuesta "crisis educativa", cuando se pretende resaltar que el funcionamiento de los sistemas educativos no se ajusta a las expectativas vigentes. Los docentes aparecen entonces ubicados en un ambiguo lugar entre su responsabilidad en esa supuesta crisis y su imprescindible protagonismo para poder cambiarlo (ALLIAUD, 2009; TERIGI, 2012). En este marco, en la actualidad, se están produciendo gran cantidad de discursos y políticas orientadas a lo que se puede denominar "Desarrollo Profesional Docente" (DPD), aunque el mismo es conceptualizado y abordado de forma diferenciada por distintos autores y por instituciones y organismos nacionales e internacionales (MARCELO, 2011).

Estos discursos se instalan en un complejo contexto cuyos rasgos trascienden su localización en un único y particular territorio. Por un lado, la globalización y el nuevo escenario que ésta genera para las políticas públicas, entendida en este caso como los profundos cambios sociales, culturales, económicos, etc., que afectan, aunque de forma diferenciada, a los distintos países. Por otra parte, los cambios relacionados con el Estado,

en los cuales caben los procesos de apropiación, resignificación, resistencia y singularización de las tendencias supranacionales y, en este sentido, su concreción en políticas y acciones a nivel de los Estados.

El aspecto de la globalización que interesa en este caso como marco de análisis de los discursos de los Organismos e Instituciones Internacionales, en este caso específicamente en lo que se refiere al DPD, hace referencia a los impulsos, defensa y propagación del Estado competitivo en detrimento del Estado de bienestar (CERNY, 1997). Estas tendencias supranacionales se vinculan a la redefinición de las formas de producción, acumulación y distribución de la riqueza, tanto en sus aspectos instrumentales como simbólicos, es decir, en lo que se refiere a conferir la legitimidad necesaria a estas formas (GENTILI, 1997; DE SOUSA SANTOS, 2006), y a las disputas en torno a esto. En este escenario, los Organismos Internacionales (OI) (DALLE, 1999, 2000, 2007; GREK, 2010; RUTKOWSKI, 2007) y las nuevas redes de poder (BALL, 2002, 2011), se transforman en actores clave, asumiendo protagonismos y direccionalidades diversas en relación a estos procesos. En este sentido, los OI se posicionan de manera diferenciada, asumiendo direccionalidades específicas relacionadas con diversos procesos que están teniendo lugar a nivel internacional.

En este contexto se viene dando desde finales del siglo pasado un profundo proceso de transformación de los Estados. En términos generales, este proceso se relaciona con las disputas en torno al papel que el Estado debe asumir en la configuración de la realidad social y, dentro de ella, entre otras, con el papel que debe asumir específicamente en la educación. De esta manera, la transformación de los Estados como impulso supranacional ha supuesto una constante presión por la introducción, defensa o propagación de nuevas concepciones y nuevas formas de gestión de lo público (LE GRAND, 1991; BALL y YODELL, 2007), que ha afectado, entre otros ámbitos, al trabajo docente, su formación y a la educación en general. En este último caso, se ha puesto de manifiesto su mercantilización, los procesos de transformación de la educación en mercancía (APPLE, 1997; GENTILI, 1997; BALL, 2013), la incorporación en su gestión de procedimientos tradicionalmente asociados con el sector privado y con la empresa (LE GRAND, 1991; LE GRAND y BARTLETT, 1993; BALL y YODELL, 2007). Así, la educación es sometida a intensas presiones y demandas de cara a su alineación con estas tendencias (APPLE, 1997; GIMENO, 1998; BALL, 2003, 2013), poniendo en evidencia, una vez más, que la misma constituye un campo de disputas en torno a sus sentidos, relacionados con el modelo de sociedad y Estado.

Sin embargo, se admite un abordaje diferenciado de los procesos de transformación de los Estados con respecto a la globalización. Se asume en este texto que ésta última no puede ser entendida como un proceso mecánico, impersonal, sin actores colectivos e institucionales que asumen papeles, roles y posicionamientos diversos. Por otra parte, se

asume también que estas disputas adquieren tonalidades, direccionalidades y concreciones específicas al interior de los mismos Estados, las cuales se relacionan con diversos factores: históricos, contextuales, sociales, económicos, etc. De esta manera se acepta aquí que las tendencias supranacionales impactan de forma singular en el marco de las demandas, necesidades, intereses y posicionamientos de cada uno de los Estados.

En cualquier caso se complejiza o cambia la forma en la que hasta ahora se definían las políticas nacionales. Aunque los Estados no pierden su lugar en la definición de las mismas y siguen siendo un actor clave (DALE, 1999; GENTILI, 1997; DE SOUSA SANTOS, 2006), tal como mencionan Tarabini y Bonal (2011), la globalización altera las condiciones en las que se definen el mandato, la capacidad y la gobernanza de los Estados nacionales.¹ En parte porque la definición de las políticas nacionales se realiza en un marco de interrelaciones y flujos que los trascienden, los cuales son muchos más intensos y muchas veces más sutiles que en décadas pasadas. Parte de estas interrelaciones y flujos se hace ahora a partir de mecanismos diversos (DALE, 1999)², que actúan de forma más o menos evidentes en la configuración de las “agendas internacionales” (DALE, 2000), las cuales, a su vez, impactan de forma diferenciada en cada uno de los países. De esta manera, los mecanismos mencionados contribuyen tanto a configurar las agendas como a instalarlas en el centro de las políticas de los distintos Estados (DALE, 2007); proceso que tiene lugar, muy especialmente, a través del papel que juegan actualmente los OI.

Es en este contexto en el que ubicamos el análisis de los discursos de los organismos e instituciones internacionales relacionados sobre lo que se ha llamado DPD. En este artículo interesa especialmente comprender la forma en la que el discurso genera ciertas representaciones sobre los fenómenos, persuaden e inducen a determinadas acciones o políticas. En este sentido, la “confianza en el profesorado” como “motor de los cambios necesarios” es un “recurso” ampliamente empleado por gobiernos y organismos internacionales. Se ha vinculado así, de diversas maneras y desde distintos enfoques, la mejora y la calidad de la educación con el profesorado y su formación; muchas veces estableciendo una relación directa y simplista, entre calidad, formación y los resultados de los estudiantes, con gran frecuencia considerados a partir de puntuaciones derivadas exclusivamente de evaluaciones externas de aprendizaje.

¹ A partir de la obra de Roger Dale de 1989, “The State and Educación Policy”, Tarabini y Bonal definen mandato como aquello a lo que los sistemas educativos deben aspirar, lo deseable y legítimo. Este mandato, como es evidente, se vincula a las condiciones históricas de cada momento y puede, en este sentido, cambiar en función de las circunstancias históricas. Con respecto a la capacidad sostienen que hace referencia a la posibilidad que tiene el Estado de hacer efectivo el mandato; consideran que dicha posibilidad se relaciona con la autonomía y los márgenes que tiene el Estado para cumplir con los objetivos asociados al mandato. Finalmente, la gobernanza “se refiere los procedimientos para conseguir los objetivos deseados, es decir, a los sistemas de gestión de la política educativa” (Tarabini y Bonal, 2011: 239).

² El autor identifica cinco mecanismos: imposición, estandarización, armonización, instalación de interdependencia y diseminación. Para ampliar este tema ver el artículo de Roger Dale (1999).

Con respecto específicamente a la conceptualización sobre el DPD, es preciso reconocer que la misma tiene un origen diverso. Hoy en día, hablar de DPD supone asumir ciertos supuestos de una parte importante de los debates contemporáneos sobre este tema (GARCÍA, 2006; MONARCA, 2006; ALLIUD, 2009; ZEICHNER, 2010; CARDONA, 2011; HERRÁN, 2011; VAILLANT Y MANSO, 2012; AYALA y LUZÓN, 2013; MANSO Y VALLE, 2013; TARDIF, 2013; TIANA, 2013;). Estos ofrecen un marco amplio y sistémico que permiten una mirada desde la complejidad que las prácticas educativas demandan.

De forma sucinta, es posible sostener que la conceptualización de DPD hace referencia a una visión sistémica y dinámica de la formación docente o de la forma en que un sujeto se va “configurando” como un profesional de la enseñanza. Supone una conceptualización que procura superar visiones tecnicistas (MONARCA, 2006, 2009), integrando concepciones reflexivas-críticas. En este sentido, se enumeran a continuación las características que en este artículo se asumen como definidoras del concepto de DPD. Cada una de estas características constituyen las categorías bajo las cuales se realiza el análisis del discurso de los OI sobre DPD, objeto del presente trabajo:

I- *Enfoque sistémico del DPD*. Supone un tratamiento de la temática que contempla: a) la historia y el contexto, b) las condiciones de trabajo, c) la formación inicial, d) la inserción a la docencia, e) la formación continua y f) la evaluación de centros y docentes como dispositivo de empoderamiento profesional; es decir, una gran variedad de políticas o programas de diversos sectores (TERIGI, 2006). Se trata de un eje de análisis transversal que puede contribuir a delimitar el uso del concepto DPD en el desarrollo de las políticas públicas o a alguna dimensión específica del mismo.

II- *Docente como sujeto activo de los cambios*. Esta categoría hace referencia a la ubicación del docente como protagonista de los cambios (BARRIGA y ESPINOSA, 2001). Supone considerar sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de cambios y, desde este punto de vista, supone ubicar al docente en un lugar de experto o, cuando menos, la no oposición expertos-docentes. Esta idea es contraria a la ubicación del docente como mero aplicador de los cambios, es decir, cuando se le da un lugar meramente técnico, sin participación interpretativa-creativa-crítica por parte de los mismos. De la misma manera, ser sujeto activo de los cambios es opuesto a ser un mero destinatario de los cambios propuestos; esto sucede cuando los discursos, orales y escritos, y las prácticas orientadas al DPD, se refieren a cambios que se tienen que generar en el docente, pero no a que él sea protagonista de los cambios en el sentido antes mencionado.

III- *Docente como profesional*. En sintonía con el eje anterior, se entiende al docente como profesional cuando se lo contempla como: a) poseedor de un conocimiento teórico-práctico específico, diferenciado al de otros campos de actuación, b) autónomo en

la toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada-institucional, c) implicado activamente en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas: los planes, los programas y los proyectos educativos y, en sintonía con lo anterior d) poseedor de un saber específico.

IV- *Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos.* En este trabajo se entiende que se da esta relación cuando el profesorado es ubicado en una relación activa con los ámbitos de producción de los conocimientos que él precisa para su trabajo habitual. De la misma manera, esto supone que el docente es también poseedor de un conocimiento singular que, desde este punto de vista, debería ponerse en juego en esta relación (TERIGI, 2012). La ausencia de esta esta relación se da cuando el docente es ubicado solo como “aplicador” o “consumidor” de los conocimientos necesarios para su trabajo, sin reconocerle ningún papel activo en este vínculo, ni otorgarle valor a los conocimientos que surgen de su propia práctica profesional.

V- *Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo.* En este caso, siendo el currículo un organizador del trabajo y la práctica docente, esta categoría hace referencia al papel activo que el profesorado debería tener en su diseño, desarrollo y evaluación para poder hablar de DPD. No parece coherente hacerlo cuando los docentes, como colectivo profesional, no tienen cabida en estos procesos, o se los ubica, tal como se mencionó anteriormente, como meros aplicadores. Lo opuesto a esto sucede cuando se establece una diferenciación explícita o implícita entre los docentes y los expertos-investigadores; es decir, cuando se establece una diferencia explícita o implícita, de tipo jerárquico, entre estos actores, quedando el docente en un lugar de menor jerarquía.

VI- *Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional.* Esta categoría hace referencia al lugar que deben tener los docentes en la definición de los saberes/conocimientos que es necesario contemplar en su mismo desarrollo profesional; como así también al papel que deben asumir en el mismo. Al igual que en los casos anteriores, la participación activa de los docentes debe contemplar también el ámbito de su misma formación como sucede en las demás profesiones. No parece lógico que si los docentes son profesionales, no participen activamente en esta instancia, como tampoco parece lógico que no se contemple en los formadores de formadores su conocimiento y experiencia profesional en el campo profesional para el que forman (MONARCA, 2006).

VII- *Visión institucional del trabajo docente.* En este caso se hace referencia a la ubicación institucional del trabajo docente en su red de significados y prácticas; en un marco de trabajo colegiado. La literatura ha mostrado la importancia de contemplar esta dimensión del trabajo docente en el marco de las políticas orientadas al DPD, entendiendo que tanto el DPD, como cualquier propuesta de cambio educativo, tiene lugar en un contexto institucional que es necesario contemplar (GARCÍA, 2006; CARDONA, 2011).

En este sentido, esta dimensión debería verse reflejada tanto en las propuestas de Formación Docente Inicial como en la Continua. De la misma manera, se debería ver reflejada en las condiciones del trabajo docente, en la dimensión organizativa de los centros educativos (existencia de órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, tiempos específicos dentro de la jornada laboral para el trabajo colegiado, etc.).

VIII- *Visión histórico-social del trabajo docente*. Este eje de análisis hace referencia al trabajo docente como un campo teórico-práctico que no puede interpretarse al margen de las condiciones históricas y sociales que le han ido dando forma como práctica profesional (GOODSON, 2010; TERIGI, 2012). En este sentido, como analizador de las políticas orientadas al DPD, este eje focaliza la mirada en la contextualización histórica y social de las mismas, es decir, en su conexión con las condiciones que contribuyen a su concreción. Lo opuesto a esto sucede cuando se trata de “préstamos”, “copias” o “imitaciones” de políticas o de planes, programas o acciones específicas que se han implementado en otros contextos con supuesto “éxito”, sin atender a las características históricas, sociales y culturales que configuran la propia realidad donde se quiere desarrollar las políticas y las necesidades derivadas de las mismas.

Explicitado el marco teórico y el contexto más amplio donde ubicamos la temática, el objetivo del artículo es mostrar los resultados que se han obtenido al analizar los discursos relacionados con el DPD de organismos e instituciones de carácter internacional. En este caso se han tomado para el análisis 39 textos-documentos de: a) UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), b) OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), c) OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y d) PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe). En el contexto de globalización mencionado, el análisis del discurso de estos organismos e instituciones puede ayudar a comprender, a su vez, los discursos y las políticas que se desarrollan en los distintos países y regiones. Por otra parte, puede ayudar a identificar tendencias y singularidades, tanto de los organismos como de los procesos que son implementados a nivel de los Estados o regiones.

2. MÉTODO

Se asumen aquí los aportes de la perspectiva de análisis crítico del discurso (ACD) en lo que se refiere a dirigir la atención a los aspectos subyacentes del texto, en cuanto a la dimensión ideológica, a las posibles relaciones de poder que se reflejan en el mismo y a cómo éstas influyen en la configuración de la realidad (VAN DIJK, 1999). Se entiende que el discurso es una práctica social y, desde los supuestos del ACD, que “el lenguaje no puede ser considerado neutral, debido a que está atrapado en formaciones políticas, sociales, raciales, económicas, religiosas y culturales” (ROGERS, 2009: 46-47). De la

misma manera, se asume que el análisis textual, tal como se ha realizado para obtener los resultados que aquí se presentan, es solo “una parte del análisis crítico del discurso” (PINI, 2009: 30). Dada la temática escogida, el ACD, tal como sostiene la autora recién mencionada, es especialmente útil para “transparentar ideología y relaciones de poder en la construcción de discursos hegemónicos” (PINI, 2009: 31).

2.1. Procedimientos

Como se ha explicado, se han analizado 39 documentos de los organismos e instituciones internacionales mencionadas. Corresponden a todos los documentos relacionados con el DPD producidos por estos desde el año 2005 al 2012: Ocho de la UNESCO, siete de la OCDE, doce de la OEI y doce de PREAL³.

Para realizar el análisis de los discursos, en este caso entendidos como los textos escritos producidos por los organismos e instituciones internacionales, se han empleado las categorías de análisis que se han detallado en el apartado anterior. Estas categorías, tal como sostiene Di Virgilio (2008), otorgan cierta direccionalidad a los procesos de análisis de los textos abordados. En este caso, fueron aplicadas analíticamente a cada texto, contemplando cuatro posibles variaciones:

- Sí: cuando el texto refleja de forma evidente el significado de la categoría.
- En parte: cuando el texto refleja lo comprendido en la definición de la categoría aunque no totalmente, lo hace en alguna parte del texto, pero podría también contener significados distintos o no totalmente iguales a la definición dada a la categoría.
- No: cuando el texto evidencia la ausencia total de lo definido en la categoría.
- No aplica: cuando el tipo del documento o su contenido impide aplicar la categoría de análisis.

Finalmente, cabe mencionar que se han asumido ciertos supuestos del análisis de contenido. Tal como se explica en el apartado anterior, el análisis de los textos se realiza desde una lógica deductiva, a partir de la elaboración previa de las categorías mencionadas y su posterior aplicación al análisis de los documentos. Dichas categorías se basan en los supuestos teóricos asumidos de antemano en relación a la temática en cuestión, los cuales han sido explicitados anteriormente.

Con el fin de facilitar el acceso a los resultados que genera la «operación» de aplicar dichas categorías a cada uno de los 39 documentos, se ha procedido a cuantificarlas, de

³ Es preciso aclarar que el autor de los documentos no es en todos los casos la propia organización, sino que en algunas ocasiones estas han encargado a otras instancias o personas la elaboración del mismo. En cualquier caso, han sido considerados bajo la institución que lo encarga y analizados en ese sentido.

acuerdo con las cuatro posibles variaciones señaladas en el párrafo anterior. Se entiende que dicha cuantificación, aunque supone una simplificación del complejo proceso de análisis del discurso, contribuye a visualizar de una forma sencilla las principales concepciones y tendencias de los organismos e instituciones analizadas.

3. RESULTADOS

Abordados los 39 textos a partir de las categorías de analíticas se obtienen los resultados que se ofrecen en la Tabla 1, la cual permite obtener una primera aproximación a la temática analizada.

Tabla 1. Resultados globales

<i>Ítem</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>
1	Enfoque sistémico del DPD	6	15	15	3
2	Docente como sujeto activo de los cambios	7	23	6	3
3	Docente como profesional	12	8	14	5
4	Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos	4	7	24	4
5	Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo	1	9	26	3
6	Relación de los docentes con su propio desarrollo profesional	3	22	11	3
7	Visión institucional del trabajo docente	7	18	10	4
8	Visión histórico-social del trabajo docente	1	8	28	2

Fuente: Elaboración propia Leyenda: A=sí, B=en parte, C=no, D= no aplica

En la tabla se presenta el análisis de las categorías de la totalidad de los documentos abordados, por tanto, es preciso aclarar que la singularidad de los organismos no queda reflejada. Antes de avanzar en el detalle de las categorías, es preciso resaltar que en algunas de ellas se aprecia una presencia ambigua o parcial en los documentos. Por otra parte, el análisis no permite definir, en términos generales, tendencias claras y evidentes en relación a las categorías contempladas. Esto nos permite anticipar el hibridismo (EDWARDS, 2014; DÍAS, 2015), como rasgo que caracteriza al discurso de los organismos abordados, como así también hablar de procesos de «bricolage» en su propia confección (BALL, 2002).

Con respecto al primer aspecto analizado en los textos, es decir, si ofrecen un *enfoque sistémico* o no del DPD, solo el 15% de ellos lo hace de la manera evidente, aunque hay otro 38% de los textos que se aproximan a esta conceptualización. De la misma manera, otro 38% de los textos no ofrecen un abordaje sistémico del desarrollo profesional docente, sino que se refieren a él de manera acotada y limitada. En este caso, no se aprecian diferencias significativas entre los organismos analizados.

En cuanto a si se considera al *docente como sujeto activo de los cambios*, es decir, como protagonista de los mismos; tal como se puede apreciar en la tabla I, el 18% de los textos sí lo hace, frente al 15% que no lo hace y el 59% que lo hace parcialmente. De estos últimos, el 43% de los textos ha sido publicado por la OEI, el 26% por el PREAL, el 17% por la UNESCO y el 14% por la OCDE. En este sentido, al menos en parte, la mayoría de los textos intenta ubicar al docente en relación al cambio y mejora educativa más allá de un lugar meramente técnico, aunque solo dos de los textos analizados (5%) lo hace de esta manera de forma explícita. Sin embargo, sí se ha apreciado que el 43,5% de los documentos aborda de forma evidente la temática del cambio centrándola en el docente como destinatario de los mismos, es decir, que es él, como sujeto, el objeto de los cambios sugeridos; y otro 38,5% lo hace parcialmente, mientras que solo el 10% no lo hace.

En relación al tercer ítem analizado, el *docente como profesional*, solo el 31% de los textos promueve, ya sea de forma explícita o implícita esta concepción, tal como ha sido definida en este artículo, y otro 20% solo se aproxima en parte. Por otro lado, un 36% de los textos ofrecen una idea de profesional docente muy distinta a la explicada en las páginas anteriores. Es importante aclarar que, existen algunas diferencias significativas en los textos de los organismos e instituciones analizados. De esta manera, de los textos que se aproximan con mayor claridad a la idea de profesional docente antes explicada, el 67% de ellos son textos producidos por la OEI y el PREAL, y el 33% restante por la OCDE y UNESCO.

Con respecto a la cuarta categoría analizada, la *relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos*, solo el 10% de los textos la contempla de forma evidente y otro 18% la contempla parcialmente, frente al 61% que no lo hace. En este caso se evidencia una tendencia más o menos extendida en cuanto a los abordajes que hacen los organismos analizados con respecto a este aspecto. Aunque es necesario destacar, en contra de esta tendencia, que el 75% de los textos de la OEI contemplan la relación entre el docente y los ámbitos de producción de conocimientos.

Algo similar sucede con la siguiente categoría: *relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo*. En este caso, solo el 2,5% aborda esta relación y un 23% lo hacen parcialmente. Una vez más, la tendencia es muy evidente, cuando se hace referencia al DPD, los supuestos profesionales de la educación, los docentes, quedan alejados de los ámbitos donde se define el currículo. La situación es similar en todos los organismos, aunque de aquellos textos que lo abordan parcialmente, el 89% corresponden a dos organismos: UNESCO y OEI.

Con respecto a la *relación de los docentes con su propio desarrollo profesional*, solo se contempla de forma evidente y clara en el 7,7% de los documentos analizados, todos de la misma institución (OEI), aunque en un 56% de los textos se aborda en parte. De

estos últimos textos donde esta relación se aborda parcialmente, a excepción de la OCDE que sólo tiene dos textos, el resto de instituciones tiene un número más o menos similar: 8 de la OEI y 6 de UNESCO y PREAL.

En cuanto a la *visión institucional del trabajo docente*, la mayoría de los textos analizados tiene un abordaje en el que este aspecto no se contempla o se hace de forma parcial y poco evidente; solo el 18% de los textos contempla de forma explícita y evidente al docente de forma institucional. Estos últimos textos pertenecen a la OEI, el 43%, y al PREAL, 57%.

Con respecto a la *visión histórico-social del trabajo docente* que ofrecen los textos analizados, solo uno de ellos (2,5%) la incorpora de forma evidente y clara, mientras que el 20% la incluye solo en parte. En este caso existen escasas diferencias entre las diferentes instituciones.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis de los textos de los organismos e instituciones internacionales refleja cómo, desde diversas concepciones y prácticas, el trabajo docente o su desarrollo profesional, se pone muy especialmente en evidencia en los debates y discursos en determinados momentos en los que se quieren iniciar o justificar cambios diversos en el sistema educativo. Desde este punto de vista, se puede afirmar que asistimos en la actualidad a un «nuevo intento» de ubicar la temática de DPD en primer plano. En este sentido, a través de los documentos analizados se puede apreciar cómo, una vez más, el docente es «puesto en foco», es decir, el discurso de los OI dirigen la atención hacia este actor del sistema educativo, algo que no es nuevo.

Este esfuerzo por instalar la temática del DPD en la Agenda Educativa supranacional queda constatado en los 39 documentos analizados. En términos generales, se puede afirmar que los discursos suelen estar caracterizados por abordar aspectos acotados del DPD reflejando, en ocasiones, concepciones contrarias a la conceptualización sobre DPD ofrecida en este trabajo junto con otras que se aproximan a las mismas. De esta manera, en los documentos analizados muchas veces pueden apreciarse tendencias profundamente profesionalizantes, en el sentido dado en esta páginas, con otras tecnocráticas y desprofesionalizantes (ANDERSON, 2013).

Hay que destacar que, aunque existen ciertas tendencias o características comunes si analizamos los 39 documentos como un todo, también se aprecian tonalidades o diferencias importantes, no solo entre los organismos o instituciones analizadas, sino también, en ocasiones, entre documentos de un mismo organismo o institución. En este sentido los discursos suelen quedar articulados como un verdadero «proceso de bricolaje» (BALL,

2002), según el cual, en el actual contexto de globalización, “se toman en préstamo y se copian trozos y fragmentos de ideas de cualquier parte, extrayendo y corrigiendo enfoques probados en alguna parte; canibalizando teorías, investigaciones, tendencias y modas, y muy frecuentemente dando vueltas por ahí a la pesca de cualquier cosa que tenga la apariencia de poder funcionar” (p. 121).

Este «hibridismo discursivo» configura la tendencia de los OI en lo que respecta a los documentos sobre el DPD, en la que, sin embargo, hay dos aspectos que deben ser mencionados. Por un lado, aquellas concepciones o imágenes que ubican al docente como «responsable del funcionamiento del sistema educativo», ya sea para hacer referencia a los malos resultados que se obtienen o a su transformación y mejora (NÓVOA, 2009). De esta manera, estos discursos refuerzan una forma de ver el trabajo docente fuera de otras acciones complementarias o transversales imprescindibles para el funcionamiento de los sistemas educativos, generando una idea ingenua del cambio y mejora educativa, en donde no se contemplan otras dimensiones clave para que este tenga lugar. Estos discursos terminan ofreciendo una visión claramente marcada por una racionalidad técnica (MONARCA, 2009), en ocasiones adornada por una nueva retórica que incorpora conceptos o perspectivas supuestamente novedosas. Desde este punto de vista, aunque podamos centrarnos en aspectos específicos, debe quedar claro que el DPD, el trabajo docente en general y, algo asociado a él, la enseñanza, la educación en general, no depende en exclusiva del docente, razón por la cual se hace necesario enmarcarlo en políticas sectoriales diversas. Esta mirada «culpabilizadora» que ofrecen de forma más o menos evidente, en mayor o menor medida, casi la mitad de los documentos analizados, tiene un efecto opuesto al de la profesionalización del docente y, en cualquier de los casos, pone en duda todo el sistema relacionado con su formación inicial y continua, con la inserción profesional, con la carrera docente, etc.

Por otro lado, es preciso resaltar que ciertas características de los discursos sobre DPD o ciertas formas de construirlo, curiosamente, dejan fuera a los docentes (TERIGI, 2012). En estos casos, el discurso es construido desde un supuesto lugar experto en el que el docente solo es objeto del análisis y no sujeto del mismo (BARRIGA y ESPINOSA, 2001). Este hecho, nuevamente, atenta contra la idea de profesional y de desarrollo profesional que ha defendido este trabajo. Posiblemente, en ningún otro campo profesional existe esta fractura, donde el que habla supuestamente como experto del desarrollo de una profesión es una profesional que no pertenece a la misma.

Por último, parece relevante aportar una visión específica que surge del cruce de 4 de las categorías empleadas en el análisis y que en estas páginas se han considerado esenciales para conceptualizar y comprender el DPD; son las que corresponden a los ítems 2, 3, 4 y 5 (Tabla 1). Desde el punto de vista de este artículo, estas categorías dan cuenta del lugar que ocupa el docente en los discursos sobre el DPD y ponen en cuestión aspectos

sin los cuales su propia conceptualización se ve significativamente empobrecida, al igual que las políticas y acciones que bajo estos supuestos se promueven. El análisis realizado refleja una frecuencia concentrada en respuestas que no valoran estos aspectos:

- a) Los textos de los distintos organismos e instituciones internacionales que ofrecen de forma clara y evidente la idea de profesional equivalente a la definición que se ha ofrecido en estas páginas van del 25 al 33% y un 36% de los casos se apartan totalmente de esta concepción. Por tanto, la idea de profesional que una parte importante de los textos transmite es más bien ambigua o va en contra de la idea asumida en el marco teórico del presente trabajo: a) poseedor de un conocimiento teórico-práctica específico, diferenciado al de otros campos de actuación, b) autónomo en las toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada, c) implicado activamente en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas, los planes, los programas y los proyectos educativos.
- b) Por otra parte, otra de las tendencias más o menos generalizadas, que complementa la idea anterior, es la que se refiere a la consideración del docente en relación a los campos de producción de conocimientos. En este caso, solo el 10% de los textos la aborda de forma más o menos evidente y otro 18% lo hace parcialmente. En cambio, el 56% de los textos no hace referencia a este aspecto. Hay que señalar que hay algunas diferencias importantes entre las entidades escogidas, de ellas, es de señalar que un 25% de los textos de la OEI hace referencia de forma evidente a este aspecto y algunos de sus textos cuestionan de forma clara el tratamiento que se suele hacer en este sentido, junto con un 17% que lo hace de forma parcial. También es de resaltar que un 50% de los textos de la UNESCO aborda parcialmente este aspecto.
- c) Con respecto al tratamiento de la relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículum, sucede algo muy similar al caso anterior. Solo un texto (2,5%) aborda esta relación de forma clara y evidente, y otro 23% lo hace parcialmente. En cambio, un 67% de los textos no hace referencia a este aspecto. No hay diferencias relevantes entre los distintos organismos e instituciones escogidas.
- d) Finalmente, en esta misma línea, solo un 18% de los textos ubica al docente de forma evidente y clara como protagonista de los cambios, considerando sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de los mismos; aunque también hay que señalar que el 59% de los textos lo hace parcialmente.

Es posible afirmar que la tendencia general de los textos aquí analizados que abordan el DPD, ofrecen una visión limitada del mismo. Su abordaje es más bien parcial o específico y la idea de profesional que se ofrece es más bien débil, con escasos o ningún vínculo con los ámbitos de producción de conocimientos y del currículo.

5. CONCLUSIONES

Finalizando el trabajo y antes de avanzar en algunas conclusiones relevantes del estudio, es preciso reconocer algunas limitaciones del mismo. En este sentido, es necesario advertir que no es posible derivar conclusiones lineales a partir de las categorías empleadas. La complejidad de las categorías contempladas en el análisis obliga a mantener cautelas en cuanto a conclusiones apresuradas que simplifiquen la “realidad estudiada”. En este sentido, ni los textos ni los organismos pueden ser catalogados tomando como referencia únicamente las categorías de análisis aquí ofrecidas. Para poder hacerlo, se precisa un análisis de mayor complejidad que el ofrecido en estas páginas, que establezca comparaciones entre categorías y que contemple, de la misma manera, otras variables y otros métodos de indagación o de conocimiento de las realidades objeto de estudio. Junto con ello, es necesario reconocer que, dentro de esta misma perspectiva metodológica, hubiese enriquecido el trabajo, la posibilidad de realizar diversos tipos de triangulaciones, muy especialmente de investigadores y de fuentes.

Reconocidas estas limitaciones, sí se pueden ofrecer algunas conclusiones dentro del objeto que ha quedado delimitado a partir del marco teórico, los organismos-instituciones, los textos y la metodología escogida. De esta manera y en este marco, sí es posible arribar a algunas conclusiones con respecto a los discursos que circulan sobre el DPD.

Se puede sostener que del análisis de los textos no se desprende un perfil cerrado y claro de los organismos e instituciones internacionales escogidas. Salvo en algunas categorías concretas, en la mayoría de los casos, las categorías contempladas aparecen parcialmente reflejadas en los documentos. Eso significa que, mayoritariamente, no tienen un perfil totalmente definido en una u otra dirección en cuanto a sus discursos sobre el DPD. Por otra parte, puede darse el caso de que unos mismos textos, de un mismo organismo, asuman rasgos diferenciados, en ocasiones puede que, incluso, sean significativamente diferentes.

Los aspectos que se han resaltado invitan a pensar en que a los discursos que generan los OI aún les queda un largo camino en lo que se refiere a otorgar un estatus epistemológico acorde a la producción académica sobre la temática del DPD. Ciertamente es que no se puede establecer una barrera rígida entre la producción académica y los textos

producidos por las entidades analizadas, hay cruces evidentes entre ellos; sin embargo no son todos los posibles, ni todas las entidades lo hacen con la misma intensidad.

El hibridismo que caracteriza a los documentos de los organismos e instituciones internacionales analizados muy posiblemente tenga que ver con las propias dinámicas de estas entidades junto con los objetivos y finalidades que las mismas tienen y el conjunto de intereses que a ellos se asocian, aspectos que aquí no se han abordado.

Sin duda existen diferencias entre los organismos e instituciones internacionales que podrían sugerir nuevos estudios que las contemplen, sin embargo, se puede afirmar que, más allá de estas diferencias, hay un aspecto que sigue sin abordarse con claridad ni con la contundencia que la literatura sobre la temática sugeriría, la que se refiere a la misma concepción de docente como profesional de la educación como eje central de cualquier conceptualización relacionada con el DPD. Al igual que sucede en otros campos profesionales, es preciso que los discursos se hagan desde los docentes y no solamente para ellos, el lugar que los docentes ocupan como agentes activos de los debates y de la configuración de los discursos sobre su propia profesionalidad, es ya un posicionamiento con respecto al abordaje del DPD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, A. (2009): La formación de los docentes, en C. ROMERO (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria*, pp. 117-136 (Buenos Aires, Noveduc).
- ANDERSON, G. (2013): Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente, en M. POGGI (Coord.), *Políticas Docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, pp. 73-120 (Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco).
- APPLE, M. (1997): *Teoría crítica y educación* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- AYALA, A. y LUZÓN, A. (2013): Presentación: Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI, Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 9-17.
- BALL, S. (2002): Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas, en N. NARODOWSKI, M. NORES y M. ANDRADA (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, pp. 103-128 (Buenos Aires, Granica).
- BALL, S. (2011): Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, 36, pp. 25-34.
- BALL, S. (2013): Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa, *Pedagogía y Saberes*, 38, pp. 103-113.

- BALL, S. y YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- BARRIGA, A. y ESPINOSA, C. (2001): El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, pp. 17-42.
- CARDONA, J. (2011): El centro de Secundaria como ecosistema de formación permanente del profesorado, en A. MEDINA, A. DE LA HERRÁN y C. SÁNCHEZ (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*, pp. 1-29 (Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces).
- CERNY, P. G. (1997): Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalization, *Government and Opposition*, 32, pp. 251-271.
- DALE, R. (1999): Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1), pp. 1-17.
- DALE, R. (2000): Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”?, *Educational Theory*, 50(4), pp. 427-448.
- DALE, R. (2007): Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos, en X. BONAL, A. TARABINI y A. VERGER (Comps.), *Globalización y educación. Textos Fundamentales*, pp. 87- 114 (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006): *Reinventar la democracia. Reinventar el estado* (Buenos Aires, CLACSO). Extraído de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100613090848/reinventar.pdf>
- DIAS, R. E. (2015): La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), pp. 443-459.
- DI VIRGILIO, M^a. M. (2008): *El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. Documento de Cátedra n° 54* (Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social).
- EDWARDS, Jr. D. B. (2014): ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(12), pp. 1-34. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>.
- GARCÍA, F. (2006): Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales, en J. M. ESCUDERO y A. L. GÓMEZ (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 269-309 (Barcelona, Octaedro).

- GENTILI, P. (1997): Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías, en P. GENTILI (Comp.), *Cultura, política y currículo*, pp. 111-144 (Buenos Aires, Losada).
- GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación* (Madrid, Morata).
- GOODSON, I. (2010): Teorías del cambio educativo y los contextos históricos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), pp. 1139-1145.
- GREK, S. (2010): International Organisations and the Shared Construction of Policy 'Problems': problematisation and change in education governance in Europe, *European Educational Research Journal*, 9(3), pp. 396-406.
- HERRÁN, A. de la (2011): ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?, en A. MEDINA, A. de la HERRÁN y C. SÁNCHEZ (Coords.) *Formación pedagógica y práctica del profesorado*, pp. 117-152 (Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces).
- LE GRAND, J. (1991): Quasi-Markets and Social Policy, *The Economic Journal*, 101(408), pp. 1256-1267
- LE GRAND, J. y BARTLETT, W. (Eds.) (1993): *Quasi-markets and social policy* (Oxford, Palgrave Macmillan).
- MANSO, J. y VALLE, J. (2013): La formación inicial del profesorado de secundaria en la unión europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 165-184.
- MARCELO, C. (2011): La evaluación del desarrollo profesional docente, en C. MARCELO (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente*, pp. 11-21 (Barcelona, Editorial Davinci).
- MONARCA, H. (2006): La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- MONARCA, H. (2009): *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico* (Madrid, Narcea).
- NÓVOA, A. (2009): Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- PINI, M. (2009): Estudios Críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal, en M. PINI (Comp.), *Discurso y educación* (San Martín, Argentina, UNSAM EDITA), pp. 27-41.
- ROGERS, R. (2009): Análisis crítico del discurso en la investigación educativa, en M. PINI (Comp.), *Discurso y educación* (San Martín, Argentina, UNSAM EDITA), pp. 43-75.
- RUTKOWSKI, D. (2007): Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy, *Critical Studies in Education*, 48(2), pp. 229-247.
- TARABINI, A. y BONAL, X. (2011): Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio, *Revista de Educación*, 355, pp. 235-255.

- TARDIF, M. (2013): El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro, en M. POGGI (Coord.), *Políticas Docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, pp. 19-44 (Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco).
- TERIGI, F. (2006): *Tres problemas para las políticas docentes* (Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires).
- TERIGI, F. (2012): *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico* (Buenos Aires, Santillana).
- TIANA, A. (2013): Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 39-58.
- VAILLANT, D. y MANSO, J. (2012): Tendencias en la formación inicial docente, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), pp. 11-30.
- VAN DIJK, T. (1999): El análisis crítico del discurso, *Anthropos*, 186, pp. 23-36.
- ZEICHNER, K. (2010): Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), pp. 123-149.

PROFESIOGRAFÍA

Héctor A. Monarca

Es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Profesor para la Enseñanza Primaria. Incorporado profesionalmente a la enseñanza desde 1989. Actualmente es Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación la Universidad Autónoma y Secretario Académico del mismo. Da docencia en el Máster de Calidad y Mejora de la Educación del Departamento, en el Másteres en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, modalidad Orientación Educativa y en Grado de Educación Primaria. Es miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Es Funcionario en excedencia de la especialidad Orientación Educativa del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Ha sido asesor para el diseño y desarrollo de proyectos sociales y educativos a nivel gubernamental y no gubernamental en Argentina y España; entre otros, en el Ministerio de Educación de la República Argentina. Tiene experiencia docente en primaria, secundaria y universidad. Autor de numerosos documentos, informes y artículos relacionados con la educación. Participa y ha participado en diversos proyectos de investigación (ver anexo). Sus líneas preferentes de investigación se centran en las políticas

educativas, las evaluaciones externas el desarrollo profesional docente, la educación inclusiva (configuración de trayectorias escolares). **Datos de contacto:** Email: hector.monarca@uam.es

Jesús Manso Ayuso

Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial [en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, 2006)] y licenciado en Psicopedagogía (UAM, 2008). En estos estudios destacan como principales reconocimientos académicos la obtención de la Beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y el Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico Universitario otorgado por el Ministerio de Educación. Tiene un Máster de Mejora y Calidad de la Educación (Itinerario: Experto en Docencia Universitaria) realizado con la Ayuda al Programa de Estudios de Postgrado de la UAM (2009) y es Doctor Europeo en Educación por la UAM (2012) por la tesis titulada La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE. Dirigida por los Doctores Elena Martín Ortega y Javier M. Valle y realizada gracias a la obtención de la Ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU) otorgada por el Ministerio de Educación. Actualmente, es Coordinador de Áreas del Grupo de Investigación sobre Política Educativa Supranacional (GIPES). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de políticas educativas, educación comparada e internacional y, como aspectos más concreto, el profesorado y su formación. **Datos de contacto:** Email: jesu.manso@uam.es

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2015.

Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2015.