

Los programas de educación virtual universitaria en Argentina: problemas y agendas en proceso de construcción.

Luciana Guido
CONICET/CEUR
Mariana Versino
UNLP / UBA / CONICET-CEUR

Introducción

La institucionalización de la “educación a distancia” es relativamente reciente a nivel mundial. Los primeros antecedentes se retrotraen a fines del siglo XIX cuando diversas instituciones educativas en Estados Unidos y en algunos países de Europa ofrecen cursos por correspondencia orientados a la enseñanza de temas y problemas vinculados a oficios. Recién en la década de 1960 se crean en Estados Unidos y en Inglaterra, “universidades a distancia” que compiten con las de modalidad presencial¹. Transcurrieron varias décadas hasta que la educación a distancia se instaló en el campo académico como una modalidad competitiva frente a las ofertas de la educación presencial.

En el escenario internacional, su mayor desarrollo se produjo especialmente a partir de la creación de la *Open University* del Reino Unido en el año 1970. Desde ese momento, esta modalidad educativa se renueva permanentemente con nuevos fundamentos teóricos y operacionales².

En el contexto latinoamericano, la Universidad Abierta de Venezuela o la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, son instituciones que se fundaron en el año 1977 tomando como referencia el modelo de la *Open University*. Con posterioridad a la creación de esas casas de estudio no sólo se crean universidades con la modalidad a distancia en distintos países del mundo, sino que también las universidades tradicionales generan propuestas diferentes a partir de incorporar esta modalidad como alternativa académica³. Las experiencias del Sistema Abierto de la Universidad Nacional de México, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la

¹ La Universidad de Wisconsin marca un hito importante en los desarrollos de esta modalidad en la educación norteamericana. La *Open University* –Universidad Abierta de Gran Bretaña- comenzó ofreciendo cursos intensivos en períodos de receso y en poco tiempo sus egresados competían por los puestos de trabajo con graduados de universidades presenciales (Litwin 2000).

² Las experiencias de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, la *Universitat Oberta de Catalunya* (1995), la Universidad Simon Fraser de Canadá, la *FernUniversität* de Alemania (1974), el *Centre national d'enseignement à distance* en Francia (creada en el año 1939 pero provee material en línea desde los años 1990) son algunas de las instituciones que ejemplifican lo dicho.

³ Es el caso de la Universidad Autónoma de México, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Brasilia, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Honduras y, por ejemplo en el caso argentino, los programas de educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires.

Universidad de Santa Catarina de Brasil, el Instituto Tecnológico de Monterrey en México, entre otras, son prueba de ello.

Si bien en los inicios los principales recursos utilizados para ofrecer educación a distancia se basaron en el empleo de libros, cartillas o guías redactadas especialmente; la televisión y la radio constituyeron los principales soportes utilizados entre los años de las décadas de 1970 y 1980. A partir de los años 1990 con la incorporación de redes satelitales y más tarde a través de la amplia difusión de Internet a escala mundial, cambian los recursos tecnológicos empleados en la modalidad y surgen universidades, programas de estudios y ofertas académicas “virtuales”.

Así, en los últimos años del siglo XX comienzan a plasmarse experiencias novedosas de educación en “campus virtuales” soportados por las TIC. En ese sentido, se desarrollan programas orientados a los distintos niveles del sistema educativo que definen sus experiencias como “virtuales” siendo el Programa “Universidad Virtual de Quilmes” el primero en nuestro país.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior, históricamente se introduce, en primer lugar, para atender a las necesidades administrativas de procesamiento de datos, por ejemplo, la matrícula de los alumnos, la gestión económico-contable, el procesamiento de textos y las comunicaciones internas, entre otras. En segundo lugar, se utilizan estas tecnologías para complementar los cursos presenciales y sólo hace poco –en el caso argentino en el año 1999– es cuando se desarrollan las denominadas “universidades virtuales” que utilizan estas tecnologías para impartir ofertas académicas que incluyen la titulación.

Si bien en países europeos y en muchos latinoamericanos las experiencias más avanzadas de educación superior en “campus virtuales” son canalizadas por instituciones que provienen de la “educación a distancia” y que han resuelto incorporar las TIC para canalizar sus prestaciones, en la Argentina, por el contrario, este reto tiene como protagonistas a instituciones de enseñanza superior que tradicionalmente desarrollaron la modalidad presencial y que están atravesadas por las lógicas de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje (Becerra 2005).

A continuación se presenta, en primer lugar, una revisión de la literatura que ha dado cuenta de la evolución de las características de las iniciativas universitarias “virtuales” del ámbito regional y centralmente local. En segundo lugar, se relevan algunos de los principales casos de universidades que desarrollaron programas de educación virtuales para ofrecer titulaciones en Argentina y la información estadística existente para dar cuenta del fenómeno en el ámbito nacional. Por último, se hace

referencia a los principales desafíos o problemas aun no abordados ni por la normativa ni por definiciones de políticas para el sector que busquen promover su desarrollo.

La literatura sobre la “educación universitaria virtual” regional y local

Desde las últimas décadas del siglo XX, en consonancia con la relativa “expansión” de Internet, diversos autores, en especial “gestores” y en menor medida académicos de distintas instituciones educativas europeas -principalmente españolas- y norteamericanas, han producido diversas investigaciones vinculadas al estudio de las TIC y sus implicancias o “efectos” en la educación. En la mayoría de los casos, dichas publicaciones están signadas por una fuerte impronta “determinista”, tanto en aquellas orientadas a estudiar los “efectos” de estas tecnologías sobre la educación como en aquellas que buscan resaltar la importancia de la pedagogía y la didáctica en la elaboración de propuestas educativas enfatizando el carácter “instrumental” de las TIC.

Las producciones provienen, principalmente, del campo de los estudios de las ciencias de la educación, básicamente de aquellos orientados a la “educación a distancia” y a la “tecnología educativa” (Litwin 2000, 2004; Mansur 2000; Tedesco 2004; Kozak 2004; Burbules 2008; entre otros), aunque también de los estudios sobre la educación superior y del campo de la informática y las comunicaciones (Brunner 2004; Barbero 2005; Peón 2004; de Donini y Donini 2004; entre otros).

A su vez, son significativos los estudios de tipo “normativo” generalmente escritos por “gestores” de “campus virtuales” de universidades europeas. Este sería el caso de Bates (2001)⁴ que debate sobre las características que *debería* tener un “Centro Universitario” que opte por ofrecer educación “virtual”.

En este sentido, explora las características que deberían tener los soportes tecnológicos, qué decisiones convendría tomar para su implementación y el tipo de enseñanza aprendizaje que se puede lograr con las TIC. Analiza los principales rasgos que debería tener una “organización sana” y la importancia de acciones centralizadas y descentralizadas para llevar a cabo una propuesta de educación virtual. Desde una marcada impronta “instrumentalista”, señala el potencial de las TIC para ampliar el acceso a nuevos alumnos, aumentar la flexibilidad y desarrollar las destrezas de los estudiantes en la búsqueda, el análisis y la interpretación de información relevante para su campo de estudio.

⁴ A.W.(Tony) Bates es el responsable del desarrollo de programas de educación flexible a distancia de la *University of British Columbia* (UBC). Anteriormente se desempeñó como director ejecutivo de investigaciones, planificación estratégica y tecnología de la información en la *Open Learning Agency* (OLA) de la Columbia Británica.

A su vez, Duart y Lupiáñez (2005)⁵ enfatizan la importancia de “definir”, “dirigir” y “planificar” la estrategia institucional para las TIC. En ese sentido, analizan las decisiones estratégicas tomadas por los equipos de gobierno de las universidades en la introducción y uso de las TIC, especialmente en la incorporación de infraestructura tecnológica y en los “servicios académicos”. Así consideran que el “éxito” depende, sobre todo, de la capacidad de planificación de la “innovación”. Este estudio hace explícita la necesidad de trasladar reflexiones y experiencias del “mundo empresarial” al “mundo educativo”. De esa manera, proponen “modelos exitosos” de incorporación de TIC en las universidades dado que, según los autores, esas instituciones adolecen de problemas de gestión y administración. La propuesta es “normativa” a la vez que se encuadra en una ideología “empresarial” acerca de las instituciones universitarias.

Por otra parte, en América Latina en general y en Argentina en particular, también se han producido avances en el estudio de las “TIC y la educación”. A medida que la literatura se acrecienta proliferan estudios que indagan en algunas de las particularidades del fenómeno a través de descripciones y el establecimiento de “tendencias”. Dentro de estos estudios, se distinguen dos tipos: por un lado, aquellos que pretenden indagar en el total del universo de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas y, por otro lado, los que se detienen en el estudio de casos particulares.

A escala regional, los estudios patrocinados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO fueron los primeros en elaborar un diagnóstico orientado a describir las tendencias en educación superior virtual en la región latinoamericana. En consonancia con eso, dicho organismo ha venido patrocinando la elaboración de una serie de estudios con el propósito de conocer la realidad del uso de las TIC en las instituciones de educación superior de la región latinoamericana. Así, promovió entre los años 2002 y 2003 un proyecto de investigación, bajo la coordinación de José Silvio, que tenía como principales propósitos conocer la evolución, situación y perspectivas de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. Se llevaron a cabo dos estudios de cobertura subregional, uno en Centroamérica y otro en el Caribe Anglófono y diversos estudios nacionales en los países de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En la conclusión que Silvio (2003) realiza en este estudio sostiene que el desarrollo de la educación superior virtual es muy incipiente en la región y su tasa de

⁵ Josep Duart, profesor de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC y Francisco Lupiáñez, técnico de proyecto de la Cátedra UNESCO de *e-learning* (UOC) han coordinado el trabajo “Las TIC en la universidad: estrategia y transformación”. Allí, recogen seis artículos que exponen experiencias y casos para el análisis de la organización del *e-learning*.

adopción es relativamente baja debido a una serie de factores. Uno de ellos está vinculado a la infraestructura informática y telemática que se encuentra en la región, la cual dista mucho de estar al nivel de países centrales donde la educación superior virtual se ha generalizado de manera más rápida. No obstante, en todos los países estudiados, la educación superior virtual es un fenómeno muy reciente, que se inicia después de 1995 y en muchos casos a partir de 1999. Esto, a su vez, condice con lo sucedido a escala mundial:

“En realidad la educación virtual o por medios informáticos o telemáticos es un fenómeno reciente a escala mundial. Su desarrollo más importante ocurre a partir de 1994, cuando el World Wide Web se perfecciona como medio de comunicación gráfico, con imágenes fijas y en movimiento y multimedia y se afirma como servicio telemático integrador de varios servicios telemáticos que se fueron desarrollando de manera independiente para efectuar diversas operaciones de información y comunicación en INTERNET.” (Silvio 2003: 6)

Si bien se observa que la mayoría de las instituciones de educación superior posee acceso a Internet y tiene portales electrónicos, la mayor parte de dicha infraestructura es básicamente informativa y poco interactiva y está dedicada principalmente al suministro de información sobre la institución, su historia, estructuras, programas, entre otros. Asimismo, indica que en la casi totalidad de los países no existe un marco legal regulatorio específico para la educación superior virtual.

En el caso argentino, dicho estudio de IESALC-UNESCO, estuvo a cargo de María Teresa Lugo y Mariana Vera Rossi (2003) quienes realizan un relevamiento de la educación superior virtual en este país y exploran cuáles han sido los “factores” que han intervenido en la gestación de ofertas “virtuales”⁶, las áreas de conocimiento que contempla dicha oferta, el tipo de plataforma tecnológica que utilizan, las características de los materiales de enseñanza, el marco normativo que regula el funcionamiento de la oferta “virtual” y las tendencias en el desarrollo de la educación superior virtual en el país.

Para ello, se relevaron datos a través de la exploración de las páginas Web de 26 universidades nacionales y 11 privadas argentinas que se seleccionaron dado que brindan “ofertas académicas virtuales” aunque con diferentes niveles de avance respecto de la incorporación y uso de las “nuevas tecnologías de la comunicación e información” (Lugo y Rossi 2003: 30).

⁶ Por “ofertas virtuales” entienden: “(...) el conjunto de cursos articulados y secuenciales que concluye en un determinado perfil de formación superior (tanto de pre grado, postgrado o de educación continua) y que utiliza, total o parcialmente, las nuevas tecnologías digitales de información y comunicación (basadas en BITS) y cualquiera de los diferentes medios electrónicos de entrega de los contenidos (CDS, Intra o Internet o incluso estrategias de naturaleza mixta, virtual y presencial)” (Lugo y Rossi 2003: 3).

Como resultado de tal diagnóstico sostienen que el escenario de la educación superior virtual en la Argentina se visualiza en estado de continua construcción y resulta dificultoso establecer etapas sucesivas y diferenciables. Lo que ocurre es que mientras se está ejecutando un programa se reelabora el diseño o en algunos casos se termina de elaborar en la marcha. Lo mismo sucede con el vacío de normas que regulan el funcionamiento de cursos y carreras las cuales se van construyendo a partir de las experiencias existentes y los resultados que se recopilan. Por tal motivo arguyen que la ausencia de una planificación estratégica dentro del ámbito de la educación superior genera un panorama desigual y desperejo así como también la ausencia de estándares mínimos y máximos contribuye a la existencia de un “mosaico heterogéneo” de alternativas (Lugo y Rossi *op cit.* 67).

Por otro lado, el estudio de Finkelievich y Prince (2005), financiado por Telefónica Argentina, tiene como principal propósito identificar las maneras en que las universidades argentinas utilizan las TIC en la enseñanza, la investigación académica, las actividades administrativas y las actividades de extensión y sistematizar la información sobre el sector. Partiendo de lo que denominaron “e-universidad”, es decir, “(...) una universidad que cumpla o se alíe con los paradigmas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento”. (Finkelievich y Prince *op.cit.*: 5), tomaron como unidades de recolección de datos a las universidades de todo el país, tanto públicas como privadas. Del análisis de los datos recogidos en las 23 universidades y 11 facultades entrevistadas construyeron una tipología de las instituciones de educación superior con respecto a las TIC clasificándolas en “adelantadas” -donde ubican al 17,39% de las instituciones estudiadas-, “emergentes” -el 43,47% de las instituciones que estudiaron se ubica en esta categoría- y “remisas” -donde se encuentran el 39,14% de los casos-⁷.

Estos estudios relevaron gran parte del estado de situación de las instituciones de educación superior latinoamericanas y argentinas que si bien privilegian un diseño descriptivo no dejan de ser pertinentes como antecedentes si se pretende reconstruir la historia de las universidades argentinas respecto a la incorporación de TIC.

Algunos trabajos utilizan como estrategia de investigación el *estudio de caso único*. En ese sentido, Flores y Becerra (2005 [2002]) son los compiladores del libro que estudia el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes. Dicha publicación se

⁷ En la categoría “adelantadas” se encuentran aquellas universidades con estrategias explícitas hacia las TIC aunque no todas se hayan planteado estrategias integrales sino por sectores: administración, educación e investigación. El tipo “emergente” incorpora las TIC en el ámbito administrativo -característica que comparten con las casas de estudios que se ubican en las categorías analíticas restantes- y por la existencia de carreras relativas a la “sociedad de la información”, es decir, vinculadas a la informática y las telecomunicaciones. Por último, la categoría “remisas” está integrada por universidades que presentan resistencia o escepticismo para utilizar las TIC.

compone de aportes de docentes, investigadores, tutores y directivos de la Universidad Nacional de Quilmes, que participaron del Programa desde sus inicios. Así, indagan en la impronta institucional del proyecto, su génesis y puesta en funcionamiento, las particularidades de la tarea docente y del proceso de enseñanza en un “aula virtual”, las características tutoriales, entre otros. Ponen el acento en los fines “democratizadores” de las TIC al permitir alternativas de enseñanza y aprendizaje de forma asincrónica, otorgando la ventaja de estudiar sin las dificultades de tiempo y traslado características de la educación presencial.

Por su parte, la Universidad Nacional del Litoral publicó dos libros donde se relatan distintas experiencias de su “campus virtual”. Uno de ellos compilado por Ingaramo (2005) el cual se propone dar cuenta de las diferentes instancias y etapas del proceso de creación e implementación del Programa y el otro compilado por Mattioli (2006) que se organiza en base a descripciones de las experiencias de algunos de los actores del “campus”, en especial, docentes y “gestores” desde los inicios del Programa “UNL Virtual”.

Dentro de este grupo de publicaciones referidas a estudio de casos, se encuentran las distintas publicaciones de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA- conformada en el año 1990⁸.

Asimismo, otros trabajos se basan en *estudios de caso múltiple*. Así, Lenguita (2007) analiza la integración de TIC en las universidades de la región metropolitana norte de Buenos Aires. Su investigación tiene como antecedente directo el estudio de Finkelievich y Prince (2005). No obstante, la diferencia que tiene con dicho estudio está a nivel de los alcances y las limitaciones geográficas de los casos analizados. Así, para la autora, esa pérdida de amplitud se ideó en pos de un estudio en profundidad sobre la situación experimentada por seis instituciones públicas y privadas localizadas en la región metropolitana norte de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires⁹, Universidad Nacional de Luján, Universidad Abierta Interamericana, Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios, Universidad Argentina John F. Kennedy y Universidad de San Andrés.

La investigación evalúa el grado de integración de las TIC en las universidades como un elemento estratégico al servicio de la propia “*performance* institucional”. El análisis muestra la existencia de fuertes diferencias entre los recorridos institucionales.

⁸ Esta Red tiene como propósito fomentar y desarrollar el empleo “adecuado” de los recursos de educación a distancia para superar problemas educativos específicos, así como promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en educación a distancia. En la actualidad participan 31 universidades nacionales; 2 institutos universitarios y 1 universidad provincial.

⁹ Esta Universidad tiene su sede central en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no obstante, Lenguita estudia la utilización informática que realiza la sede Martínez de dicha institución.

La autora afirma que existe un “uso intensivo de las TIC en la universidad” y su integración es “extensiva” en cuanto a los ámbitos en los que logra intervenir –tareas administrativas y de *e-learning*-. Sin embargo, reconoce que es deficitario el uso de esta herramienta en su infraestructura: acceso a computadoras, servicio de Internet, entre otros. Si bien este estudio circunscribe los casos a una región particular, no profundiza en los casos indagados y, a su vez, pondera los elementos institucionales por sobre los “tecnológicos” lo que conlleva a que la tecnología se conceptualice sólo como un “instrumento” más de la institución universitaria¹⁰.

Un trabajo original por el énfasis puesto en el análisis “constructivista” sobre la tecnología es el realizado por Codner y Vaccarezza (2006). Estos autores, presentan un informe preliminar basado en la comparación, mediante el uso de técnicas cualitativas, entre tres universidades argentinas que adoptaron la modalidad “virtual” de enseñanza de grado y de posgrado. Analizan las características de ese proceso de adopción atendiendo a sus aspectos “tecnico-organizativos”. De esta manera, los autores llegan a la conclusión de que la adopción de una modalidad virtual es un “proceso complejo” determinado, entre otros elementos, por el uso de tecnologías no estabilizadas, lo que atribuyen al hecho de que el proceso de difusión de la virtualidad es de reciente data y se desenvuelve en forma paralela a la expansión de la disponibilidad de Internet. Asimismo, la no estabilización de la tecnología está influida también por la competencia de saberes entre distintos grupos disciplinarios - profesores, pedagogos, informáticos, funcionarios- que se atribuyen autoridad y monopolio en las decisiones tecnológicas. Para estos autores, la inestabilidad tecnológica se desarrolla en paralelo a la inestabilidad organizacional y los modelos de gestión de la enseñanza virtual.

Características de la expansión de la educación “virtual” en las universidades argentinas

La primera universidad nacional del país en brindar oferta académica de grado “virtual” es la de Quilmes que en el año 1999 crea el **Programa Universidad Virtual de Quilmes**. Se trata de una iniciativa de educación no presencial que utiliza el

¹⁰ Las TIC, al igual que las tecnologías en general, pueden ser analizadas desde una perspectiva “instrumental”. Dicha concepción considera a las tecnologías como meras herramientas y se tornan un elemento externo a la intervención social, quedando sin explicación su aparición y contenido. Para un análisis de las implicancias de esta perspectiva en el desarrollo de los “campus virtuales” ver Guido y Versino (2010).

“sistema lógico integral Campus Virtual” como medio para la realización de sus propuestas de formación de grado y posgrado¹¹.

En sus inicios, la “Universidad Virtual” dependía directamente del Rectorado y no guardaba relación con la estructura departamental de la Universidad. Desde fines del año 2003, con el cambio de las máximas autoridades de la UNQ, todos los procesos académicos, administrativos y tecnológicos de la Universidad “Virtual” dependen de la Secretaría Académica y de los órganos colegiados de gobierno de la Universidad. Desde diciembre de 2010 se crea la "Secretaría de Educación Virtual" de donde depende el Programa.

La propuesta académica de la UVQ es arancelada y se compone de carreras de pregrado, grado y posgrado. A su vez, las carreras de grado de la UNQ utilizan el campus virtual del Programa como complemento de sus actividades presenciales.

Entre los motivos principales que dan cuenta de la gestación del Programa UVQ se destacan el carácter “potencialmente democratizador” de la educación superior a través de incorporar una plataforma “virtual” que quebraría barreras asociadas a la diseminación geográfica y social permitiendo el acceso a la educación superior a un público que, por sus características demográficas y socio culturales, no accedían a las propuestas convencionales del sistema universitario.

Por otra parte, el Programa establece convenios con instituciones públicas, universidades o instituciones educativas del interior del país las cuales les prestan sus instalaciones en la fecha que los alumnos deben rendir sus exámenes dado que éstos son siempre presenciales. Asimismo, la UVQ también contempla la posibilidad de que alumnos argentinos residentes en otros países puedan estudiar en su “campus virtual” y rendir sus exámenes finales en la sede diplomática de su lugar de origen¹².

El Programa registra más de 2.500 graduados al año 2008. A su vez, en ese año, aproximadamente el 40% del plantel de la UVQ también imparte clases en la universidad “presencial”. El resto se desempeña únicamente como docente en el Programa “virtual” (Entrevista a funcionario de la UVQ, 2008).

Otra de las universidades nacionales que oferta titulaciones “virtuales” es la **Nacional del Litoral**. En efecto, la “**UNLVIRTUAL**” surge en el marco del proyecto

¹¹ En el año 1998 la UNQ firmó un convenio interinstitucional con la *Universidad Oberta de Catalunya* (UOC) que hizo lugar al Programa. A raíz de la crisis desatada en el país en el año 2001, el vínculo entre la UOC y la UNQ se debilitó y el campus no recibió más actualizaciones por parte de la universidad catalana.

¹² En ese sentido, en la Memoria Anual (2007) de la Universidad Nacional de Quilmes se resalta que para los estudiantes que residen en el exterior se realizaron evaluaciones en las siguientes ciudades: Barcelona (España), Berlín (Alemania), Los Ángeles (EEUU), Madrid (España), México DF (México), Milán (Italia), New York (EEUU), Porto Alegre (Brasil), Puerto Príncipe (Haití), Roma (Italia), Santiago (Chile), Tel Aviv (Israel), Tokio (Japón), Valencia (España) y Washington (EEUU). En total, se administraron y corrigieron 8.168 exámenes, de los cuales 6439 fueron aprobados (78,8%) y 1729 fueron desaprobados (21,2%).

“Programa de Educación a Distancia” de la Universidad Nacional del Litoral que se crea en el año 1999¹³. En los comienzos fue un sistema con soporte satelital que permitía transmitir clases en directo a una importante cantidad de aulas satelitales ubicadas en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba. No obstante, en el año 2002 dejó atrás la tecnología satelital e incorporó un software propietario ampliando el alcance del sistema.

Por otra parte desde la segunda mitad del año 2002 se implementa la “Red Multicampus” sobre la base de la red de “aulas satelitales” (ex Red Educativa del Litoral) la cual permite introducir los cambios tecnológicos diseñados en el Programa. A su vez, a partir del año 2004 la Red recibe el nombre de “Red de Centros de Apoyo de UNLVIRTUAL” (CAT) y se incorporan nuevos convenios con localidades del interior del país que prestan apoyo a los alumnos que estudian en la modalidad “virtual” de la Universidad. Al año 2011 la Red la conforman 123 Centros de Apoyo (organismos públicos, instituciones educativas, cooperativas, fundaciones, bibliotecas y centros barriales) situadas en 15 provincias y en la Capital Federal.

Según el Portal Web de la UNLVIRTUAL, la adopción de tecnología Web y la implementación de un “campus virtual” con espacios y funcionalidades análogas a la modalidad “presencial” configuran la “nueva dimensión” del sistema de educación a distancia de la Universidad que permite estudiar en la UNL desde cualquier lugar del país. De ahí el logo que define a la propuesta: “La misma Universidad. Una nueva dimensión.”

En relación a la oferta educativa, la propuesta académica de la UNLVIRTUAL es arancelada y se compone de Tecnicaturas; Bachilleres Universitarios; Ciclos de Licenciatura y Cursos de Formación Profesional.

Al año 2011 la UNLVIRTUAL cuenta con aproximadamente 10.000 alumnos¹⁴. La matrícula estudiantil ha ido creciendo en el transcurso de los años del Programa. Las tecnicaturas y los cursos de formación profesional concentran el mayor número de estudiantes de la oferta. Ambas propuestas tienen una fuerte vinculación con el medio socio productivo de la región Centro.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero crea la “UNTREF Virtual” en el año 2002 dependiente del rectorado. La existencia de demandas de capacitación a

¹³ En el marco del “Programa de Educación a Distancia”, en el año 1999 se crea el Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED) en el ámbito del Rectorado. Ese Centro se concibe como un espacio central responsable de la gestión y administración transversal y colaborativa de las propuestas educativas en la modalidad a distancia y se plantean proyectos educativos con el sentido de “democratizar” el acceso al conocimiento e “innovar” en educación.

¹⁴ Según estadísticas del equipo de gestión del CEMED, la media de edad de los alumnos de la modalidad “a distancia” se encuentra entre los 25 y 40 años dependiendo del tipo de propuesta educativa, se brinda atención a alrededor de 600 docentes y tutores y se tiene una inscripción de 7000 alumnos regulares (Ambrosino 2006: 28).

funcionarios públicos e integrantes de sindicatos, junto a la vinculación de miembros del gobierno de la Universidad con una empresa dedicada a la prestación del “servicio de campus virtual” a diferentes instituciones educativas constituyen los principales elementos que promovieron su creación.

Las principales autoridades de la Universidad consideraban que el desarrollo y la difusión de Internet permiten el acceso a la educación a amplios sectores de la población y, por consiguiente, contribuiría con la extensión del ámbito geográfico de influencia de la UNTREF. Entre sus propósitos se destaca el de democratizar y universalizar el acceso a las Universidades, así como incorporar el valor agregado del contacto con las nuevas tecnologías y brindar respuestas a las necesidades educativas y de formación de la comunidad atendiendo los requerimientos educativos de individuos distribuidos en un ámbito geográfico que excede largamente el de influencia de la Universidad.

En un primer momento, la oferta se dirigió al dictado de cursos de capacitación no-académicos a funcionarios públicos y miembros de sindicatos. Las operaciones del campo se reducían a las actividades académicas, en tanto las administrativas estaban a cargo de las instituciones solicitantes de la formación. A los dos años del inicio, algunos de estos cursos se constituyeron en carreras académicas de grado y en los años sucesivos se agregaron carreras de posgrado, aumentando de manera sostenida el número de alumnos.

Al año 2011, la oferta académica que brinda la UNTREF en formato “virtual” es arancelada y se compone de Diplomaturas Universitarias; Tecnicaturas; Licenciaturas y Posgrados. A su vez, también en esta modalidad se imparten distintos cursos de ingreso.

La matrícula del Programa ha ido creciendo en el transcurso de los años. De haber empezado con aproximadamente 200 alumnos, actualmente cuentan con alrededor de 3.000 estudiantes. Si bien un gran porcentaje de los alumnos tiene su lugar de residencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también hay determinadas provincias donde la cantidad de estudiantes es significativa. Entre ellas Salta, Río Negro y Neuquén. En el caso de esas provincias existe un acuerdo con la gobernación y/o con algunos organismos municipales que otorgan becas.

La gran mayoría de los docentes de la UV también dicta clases en la modalidad “presencial” y al año 2008 aproximadamente 90 docentes se encontraban dictando clases en el “campus virtual” de la Universidad.

Por otro lado, la UNTREF tiene distintos convenios que contribuyen a expandir y difundir la propuesta por el territorio nacional. Uno de ellos es con Red Media y Aldea Global que son emprendimientos dedicados a la gestión y comercialización de oferta

educativa a distancia. A través de la utilización de diversas tecnologías tales como teleconferencia satelital, videostreaming, Internet, e-learning posibilitan que desde 100 localidades de todo el país, los alumnos accedan a estudiar con algunas Universidades e Instituciones educativas, entre ellas, la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Gestionan distintas redes educativas, abarcando en la actualidad sedes en todo el país.

Por su parte, en el año 2001 se crea en la **Universidad Nacional de Rosario** “Puntoedu”, con la finalidad de ofrecer una modalidad educativa mediada a través de las TIC. A partir del año 2007 se crea la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión (STeYG) con el propósito principal de potenciar las posibilidades generales que brindan las TIC a la universidad favoreciendo específicamente la expansión y desarrollo del campus virtual de la UNR. Este campus brinda a las Unidades Académicas y a sus sedes regionales, formación específica en la modalidad, gestión administrativa y soporte tecnológico.

La oferta académica es arancelada y se compone de Tecnicaturas; Postítulos y Cursos. Parte de la oferta virtual de la Universidad se vehiculiza a través sedes regionales¹⁵. Estas Sedes están coordinadas por recursos humanos especialmente capacitados por el Departamento de Comunicación y Relaciones Institucionales y el Departamento de Educación e Investigación del Campus, que asesoran en el perfil de las propuestas académicas, la resolución de trámites administrativos y en la operatoria de la infraestructura informática disponible.

Por otra parte, el campus virtual de la UNR cuenta con una sección de “Comunidades” el cual es un servicio online para todos los docentes, investigadores y alumnos de la Universidad Nacional de Rosario que posee más de 19.000 participantes. Es una herramienta que complementa las actividades académicas presenciales, posibilitando un espacio abierto y flexible para la construcción del conocimiento público sustentado en los aportes de los participantes.

Se presenta a continuación una reseña de datos estadísticos suministrados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación con el fin de dar cuenta del avance de la oferta de educación a distancia/virtual en el país desde el año 1999 cuando, como vimos, se registra la primera universidad en ofrecer titulaciones de grado virtuales en el país.

¹⁵ Las sedes se encuentran distribuidas en el norte del país, en las provincias de Chaco; Formosa; Jujuy; Misiones y Salta. También en la región centro, en las provincias: provincia de Buenos Aires; Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba.

Oferta académica “a distancia” de universidades públicas y privadas según rama disciplinar¹⁶ y nivel académico.

Nivel académico de pregrado

Rama de Disciplina	Oferta Virtual Pública	Oferta Virtual Privada	Total
Cs Aplicadas	11	5	16
Cs Básicas	0	0	0
Cs de la Salud	5	1	6
Cs Humanas	10	3	13
Cs Sociales	27	29	56
Total	53	38	91

Fuente: Elaboración propia en base a los datos registrados en “Títulos Oficiales” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Agosto 2011.

Nivel académico de grado

Rama de Disciplina	Oferta Virtual Pública	Oferta Virtual Privada	Total
Cs Aplicadas	4	6	10
Cs Básicas	0	0	0
Cs de la Salud	2	2	4
Cs Humanas	40	25	65
Cs Sociales	31	29	60
Total	77	62	139

Fuente: Elaboración propia en base a los datos registrados en “Títulos Oficiales” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Agosto 2011.

Nivel académico de posgrado

Rama de Disciplina	Oferta Virtual Pública	Oferta Virtual Privada	Total
Cs Aplicadas	5	5	10
Cs Básicas	0	0	0
Cs de la Salud	2	3	5
Cs Humanas	4	4	8
Cs Sociales	2	3	5
Total	13	15	28

Fuente: Elaboración propia en base a los datos registrados en “Títulos Oficiales” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Agosto 2011.

¹⁶ Las disciplinas fueron clasificadas según el nomenclador utilizado en los Anuarios Estadísticos de la SPU – Ministerio de Educación de la Nación

Lugo y Rossi (2003) indican, a partir de los datos recolectados al año 2003 para universidades públicas y privadas, que “las ofertas se centralizan mayoritariamente en los cursos de capacitación (67), en los cuales se incluye las instancias tanto de capacitación profesional como por ejemplo las de capacitación docente en áreas específicas. En un segundo lugar se encuentran ofertas en el nivel de grado, que incluye las carreras de grado (6), Licenciaturas (22) y los cursos de nivelación (3). En un tercer lugar se ubican el nivel de postgrado ofertando maestrías (7), Cursos (18) y seminarios (3)”. (Lugo y Rossi *op. cit.* : 47)

En el año que las autoras realizan la investigación, la mayor cantidad de ofertas de cursos, carreras o seminarios están vinculadas a las disciplinas de Educación y Administración. Según su relevamiento, para el año 2003, la oferta académica “virtual” de universidades públicas y privadas, se distribuía de la siguiente manera: ‘Áreas con mayores ofertas: Educación: 12; Administración: 11; Economía: 6; Informática: 5; Medio Ambiente: 3; Investigación: 3; Ciencias Sociales: 3. (Lugo y Rossi 2003: 49)

De los datos recabados por la SPU al año 2011 observamos que la tendencia a ofrecer titulaciones vinculadas al campo de las ciencias humanas y sociales se mantiene. En efecto, de la información procesada se observa que la gran mayoría de la oferta académica se concentra en las áreas vinculadas con tales campos disciplinares, tanto a nivel de pregrado como de grado. No obstante, son las ciencias aplicadas las que concentran una mayor oferta de posgrado.

En relación a la localización de la oferta virtual, la región Metropolitana es la que concentra la mayor cantidad de oferta académica tanto en instituciones públicas como privadas y, en segundo lugar, se ubica la Región Centrooeste.

Oferta académica de “educación a distancia” por regímenes y regiones CPRES

RÉGIMEN	REGIÓN							Total
	Bonaerense	Centroeste	Centroeste	Metropolitana	NE	NO	Sur	
Público	16	33	18	51	3	13	7	141
Privado	6	4	46	39	4	11	0	110
TOTAL	22	37	64	90	7	24	7	251

Fuente: Elaboración propia en base a los datos registrados en “Títulos Oficiales” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Agosto 2011.

Es importante destacar que “(...) en su gran mayoría los proyectos, programas o acciones iniciales de Educación Virtual se desarrollaron entre los años 1999-2002 con el auge de la incorporación de las nuevas tecnologías a las diferentes organizaciones” (Lugo y Rossi 2003: 38).

La matrícula de pregrado y grado “a distancia” muestra un crecimiento muy gradual. En efecto, si bien es de esperar que la cantidad de estudiantes sea baja en el año 1999 (ya que es en esa fecha cuando se ofertan titulaciones a distancia virtuales expedidas por una universidad nacional), la cantidad de estudiantes no muestra un cambio significativo hasta el año 2002 donde casi se cuadruplica la matrícula estudiantil en esa modalidad respecto de los primeros años. De ahí en más, se observa un pequeño, pero paulatino incremento del número de estudiantes. A diferencia de lo que ocurre con las universidades nacionales, la matrícula de las universidades privadas no muestra un crecimiento significativo en la modalidad a distancia hasta el año 2004 donde la cantidad de alumnos se incrementa considerablemente.

Sin embargo, si se tienen en cuenta los datos de la población estudiantil “presencial” del Anuario Estadístico de la SPU al año 2009, el aumento de alumnos respecto de la modalidad tradicional de enseñanza no es significativo. En efecto, en el año 1999 los estudiantes “a distancia” constituyen solo el 0.2% en relación a la matrícula presencial. Así, el pico más alto se registra a partir del año 2005 cuando los alumnos “a distancia” representan el 1.21% respecto de los presenciales. En ese sentido, si bien la matrícula estudiantil presencial permanece relativamente estable desde el año 1999 al 2009, no puede decirse lo mismo de la “virtual”. Así, para el año 2009, la matrícula “a distancia” representa el 2.33% respecto de la modalidad presencial.

Matrícula estudiantil de “educación a distancia” por nivel educativo según régimen

REGIMEN PRIVADO												
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
PREGRADO	253	190	s/d	s/d	s/d	389	547	714	936	1.040	1121	5184
GRADO	s/d	s/d	s/d	144	185	3.073	4.601	7.104	9.148	14.682	23150	61779
TOTAL	253	190	s/d	144	185	3462	5148	7818	10084	15722	24271	67277

Fuente: Elaboración propia en base a los datos suministrados por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Agosto 2011.

REGIMEN PÚBLICO												
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
PREGRADO	s/d	330	70	2254	1886	1624	3303	4397	4821	6586	7759	33030

GRADO	2310	4287	4902	5849	3623	9686	12043	12432	14369	19539	21790	110730
TOTAL	2310	4617	4972	8103	5509	11210	15346	16829	19190	26125	29549	143760

Fuente: Elaboración propia en base a los datos suministrados por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Agosto 2011.

Conclusiones: o acerca de algunas de las controversias en juego...

Tanto como el fenómeno en sí mismo, la definición de los debates vinculados a la expansión de la educación virtual en Argentina está en construcción. En este sentido, lo que sigue es apenas una enumeración de temas que aun no han llegado a constituirse en problemas dentro de una agenda en torno a la educación virtual que justamente falta construir y plasmar en acciones de política orientadas a la planificación del sector.

Por un lado, cabe destacar que una de las mayores dificultades a la hora de generar un estado de situación en relación a las actividades “virtuales” de las universidades argentinas es la de obtener datos estadísticos que permitan contar con un panorama sobre los alcances de la modalidad en el país. La única información a la que se puede acceder para el conjunto de las universidades proviene de los títulos oficiales existentes bajo esta modalidad y de la cantidad de alumnos matriculados según información estadística que no se corresponde con la cantidad de titulaciones oficiales ofrecidas existentes. A ello se suma, una sub representación tanto de la oferta académica como de los alumnos matriculados. Ello se constata cuando dichos datos se chequean a partir de algunos casos puntuales que tienen la información disponible, pero que distan de representar al universo.

Esto se agudiza si además de la oferta de titulaciones y la cantidad de alumnos matriculados se pretende conocer la composición de la matrícula (edad, nacionalidad, lugar de residencia, titulaciones previas, etcétera) con vistas, por ejemplo, a permitir identificar la composición del alumnado y la superposición de ofertas por regiones que se genera a través de esta modalidad. Así, la “expansión” de la educación superior argentina en términos de la creación de “sedes”, “subsedes”, “extensiones áulicas” y distintos “centros de apoyo” se ha ampliado (Marano 2010), pero aun no es posible dimensionar las características que adquiere este fenómeno en términos del lugar ocupado por intervención de la educación “virtual” en el mismo.

Asimismo, la identificación del origen de los estudiantes matriculados permitirá dar cuenta de un fenómeno usualmente trabajado en la literatura sobre la educación virtual como lo es el de la “transnacionalización” o “internacionalización” de la educación superior. Si las matrículas presenciales de la universidad argentina cada

vez cuentan con más extranjeros, sería interesante conocer si ello puede también observarse en esta modalidad. Por su parte, es importante explorar las titulaciones que brindan universidades extranjeras por medio de sus “campus virtuales” en nuestro país, para dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de las ofertas que circulan por el “territorio virtual” y que pueden “competir” con las generadas localmente.

Otros temas que aun no se han constituido aun en problemas explícitamente abordados son, por un lado, el de los ingresos generados por el arancelamiento inclusive de ofertas de grado que se da en muchos casos y, por otro, el tema de las formas de contratación docente que existen bajo esta modalidad. En este sentido, la normativa existente no se ocupa de regular la contratación docente (salarios, estabilidad, dedicación) bajo esta modalidad y los planteles docentes en general se componen de profesionales contratados y solo en algunos casos existe una política institucional que tienda a regularizar los cargos de esta modalidad. Esto se refuerza dado que en la mayoría de las universidades nacionales los docentes a cargo de asignaturas “virtuales” requieren una dedicación mayor y horarios más “flexibles” de trabajo – por ejemplo para responder correos electrónicos de alumnos o intervenir en distintos foros virtuales – que los demandados en instancias “presenciales”.

En relación a ello, si bien se han normado los criterios para la presentación de ofertas académicas bajo esta modalidad, se registra una vacancia normativa en torno a temas que constituyen parte constitutiva de la identidad de las instituciones universitarias. Así, en la mayoría de los casos las universidades públicas que promueven ofertas educativas “virtuales” desarrollan sus Programas como una actividad paralela a los órganos colegiados de gobierno. Por otra parte, los distintos “campus virtuales” existentes suelen diseñarse para el ejercicio de la docencia, dejando de lado una de las funciones normalmente atribuidas como inherente a las instituciones universitarias como lo es la investigación. Ello en parte puede adjudicarse a que estas ofertas responden en gran medida a cubrir formaciones demandadas por el mercado lo cual abre el mismo debate que el establecido en la discusión acerca de la falta de planificación en la expansión del sistema de educación superior a nivel presencial.

Referencias

AMBROSINO, A. (2006) “La innovación educativa: el caso de las universidades miembros de AUGM mirado a través de los proyectos de educación a distancia, articulación de sistemas educativos y enseñanzas de las ciencias” en *Programa de Educación UNESCO*, Uruguay.

- BATES, A. W. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*, Barcelona: Gedisa – Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- BECERRA, M. (2005) "Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales" en Flores, J. y Becerra, M. (comp) *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- BRÜNNER, J. (2004) *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BARBERO, J. (2005) "Desafíos estratégicos de la información a nuestras culturas", Conferencia presentada en el *IV Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de los Países Andinos*, Medellín.
- BURBULES, N. (2008) "Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación" en Burbules, N. y Callister, T., *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires: Granica.
- CODNER, D. y VACCAREZZA, L. (2006) "La educación universitaria desarrollada a distancia por medios virtuales", Ponencia presentada en *VI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología –ESOCITE-*, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- CORPERTARI, S. y otros (2010) "(Política (s) académica(s) sobre carreras de postgrado y formación docente en Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario" ponencia presentada en V Seminario Internacional "De Legados y horizontes para el siglo XXI", Tandil Disponible: http://www.rueda.edu.ar/03_seminarios/seminarios.htm
- DE DONINI, A. y DONINI, A. (2004) "La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas" en Barsky, O. (y otros) *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI y Universidad de Belgrano.
- DUART, J. y LUPIÁÑEZ, F. (2005) "La perspectiva organizativa del e-learning. Introducción" en Duart, J. y Lupiáñez, F. "Monográfico Las TIC en la Universidad: estrategia y transformación", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento – RUSC-*, Vol.2, Nº 1, mayo, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/introduccion0405.html>
- FINQUELIEVICH, S. y PRINCE, A. (2005) *Las universidades argentinas en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Telefónica Argentina.
- GUIDO, L. y VERSINO, M. (2010) "Opciones socio técnicas en la formación de campus virtuales en universidades argentinas", *Enl@ce, revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, ISSN 1690-7515, Vol. 7, Nº. 3, págs. 77-93
- INGARAMO, R. (compiladora) (2005) *El Programa de Educación a Distancia de la UNL. Su origen y desarrollo desde múltiples dimensiones*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Documento Institucional.
- KOZAK, D. (2004) "Innovación pedagógica en la educación superior y nuevas tecnologías: entere 'hacer más de lo mismo' ó innovar de verdad" en Barsky, O (y otros) *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI y Universidad de Belgrano.
- LITWIN, E. (2000) "De las tradiciones a la virtualidad" en Litwin, E (comp) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Prometeo.
- LITWIN, E. (comp) (2004) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires: Amorrortu.
- LUGO, M. (COORD) y ROSSI, M. (2003) *Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina*, UNESCO-IESALC. Documento en línea disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139830s.pdf.

- LENGUITA, P. (2007) "Regionalizando la tecnificación universitaria. Integración de TICs en las universidades de la región metropolitana norte de Buenos Aires" en Finkelievich, S. (Coord) *La innovación ya no es lo que era: impactos meta-tecnológicos en las áreas metropolitanas*, Buenos Aires: Dunken.
- MANSUR, A. (2000) "La gestión en la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevos interrogantes" en Litwin, E. (comp) *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARANO, G. (2010) "¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario", *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 2, Número 2, Octubre.
- MATTIOLI, E. (compiladora) (2006) *Educación a distancia. Reflexiones y experiencias en el Programa UNL Virtual*, Santa Fe: Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral.
- PEÓN, C. (2004) "Universidad y sociedad del conocimiento" en Barsky, O., Sigal, V. y Dávila, M. (coords): *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI y Universidad de Belgrano.
- RAMA, A. (2006) "La educación transnacional y el nuevo contexto de la educación virtual" en Rama, A. *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SILVIO, J. (2003) "Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe" en *La educación virtual en América Latina y el Caribe*, Venezuela: IESALC - UNESCO.
- TEDESCO, J. (2004) *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.