

(Solicitado: 11-02-03 / Aceptado: 19-05-03)

Horacio Santángelo
Buenos Aires (Argentina)

Experiencias argentinas en aplicaciones de la tecnología educativa

Some experiences of technology applications to education in Argentina

La tecnología educativa en la Argentina de los últimos veinte años comparte dificultades que coexisten en los diversos sectores del sistema educativo: segmentación, falta de continuidad, incoherencia y tendencia a la simplificación dentro de un paradigma de respuestas cuantitativas a los problemas que se presentan, lo que impide alcanzar niveles de calidad. Para mostrar esta realidad, este autor opta por analizar un conjunto de experiencias con sus correspondientes datos, que cubren diversas facetas de las tecnologías digitales en la Argentina, con sus fracasos y discontinuidades.

This paper analyses some aspects of the development of educational technology in the last twenty years in Argentina. The author considers that this subject has the same problems as the educational system: continuity absence, incoherence, a trend to simplification and a prevalence of quantitative answers. In order to show this reality, the author describes and analyses some experiences that cover different aspects of the subject. All of them were educational proposals of digital technologies and the paper shows them with their problems and failures.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnología educativa, informática educativa, portales educativos, educación a distancia, modelos educativos.

Educational technology, educational computer, educational portals, education at distance, educational models.

Comenzaremos por definir los alcances de este apartado, limitando el concepto de tecnología educativa a la

introducción de las tecnologías digitales, que irrumpieron en la sociedad y en la educación en los comienzos de los años ochenta, especialmente con la llegada de las «home computers».

Fue significativo, como puntual dato revelador de impacto social, la aparición por esa época, en el último número de la revista Time, de la computadora hogareña como «el personaje del año». Por otra parte, y ya entrado en el desarrollo de la tecnología educativa en Argentina, la primera afirmación que corresponde

Horacio Santángelo es consultor de educación a distancia de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y asesor de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina) (horacios@rec.utn.edu.ar).

hacer es su contagio por aquellos factores que se han instalado en los más diversos sectores de nuestro sistema educativo: la segmentación, la falta de continuidad, la incoherencia y sobre todo una tendencia a la simplificación dentro de un paradigma cuantitativo, que bloquea frecuentemente el avance sobre factores de calidad.

Finalmente, ante la imposibilidad de dar cuenta exhaustivamente de las diferentes propuestas sociales y educativas de las tecnologías digitales en la Argentina, que por lo señalado justamente han sido innumerables, igual que sus fracasos y discontinuidades, hemos optado por comentar en detalle algunos de sus emprendimientos y datos asociados que cubren el tema conceptual e históricamente.

En ese sentido tomaremos primero los comienzos de la informática educativa, luego el desarrollo del Portal «Educ.ar», el proyecto de centros tecnológicos comunitarios y finalmente las propuestas de educación a distancia basadas en nuevas tecnologías en la enseñanza superior.

1. La informática educativa

Sin pretender un análisis que sea producto de alguna investigación sistemática, es posible hacer reflexiones y compartir observaciones que fueron frecuentes en la introducción de computadoras en la educación en Argentina. Desde esas reflexiones, pueden enunciarse temas y problemas para tratar de establecer puntos en común con las experiencias que podían abordar los docentes.

La realidad, tal como podía ser observada desde la segunda mitad de los 80, permitía identificar, por un lado, grandes expectativas referidas a las posibilidades de reales cambios en lo pedagógico, por la introducción de las computadoras; por otra parte, los temores frente a la novedad llevaban a caer en unas concepciones y prácticas que implicaban la simplificación del complejo tema del aprendizaje. A los ojos de los docentes inquietos, se delineaba un panorama que se podía describir, en una sucesión de momentos:

1) La presencia de computadoras, con muchas referencias a sus usos personales, lúdicos y educativos –sin aclaración alguna de metodologías u objetivos– pero sí asociadas explícitamente al valor de la eficacia y la rapidez. En dicha presentación aparecían conceptos y términos desconocidos para un docente medio. Los términos en otros idiomas no se traducían y las referencias técnicas no se aclaraban.

2) Contemporáneamente se produjo la aparición y creciente difusión de libros de informática educativa, con énfasis en algunos conceptos muy atractivos y

bastante novedosos para los docentes: el aprender a aprender, la reflexión sobre el propio pensamiento, la creatividad, la constructividad, etc.

3) El interés creció con la aparición de artículos en diarios y revistas de circulación masiva, que hasta incluían cursos y propuestas didácticas.

Esta realidad observada de un cierto microcosmos computacional, cuyos promotores provenían de la informática y de niveles universitarios de la pedagogía, se desarrolló por lo general en escuelas de buena condición económica (privadas o estatales). Los profesionales de la informática se interesaron en este nuevo ámbito de aplicación de las computadoras y los profesionales universitarios de la pedagogía estaban más interesados en los aspectos teóricos de la tecnología, que en las consecuencias, desde una perspectiva educacional, que incluyera la realidad de nuestra escuela, sus limitaciones y posibilidades, y donde además del nivel psicopedagógico como variable fundamental, se diera importancia a la consideración de las condiciones socioculturales y el contexto institucional (el sistema educativo, las técnicas pedagógicas utilizadas, etc.) y especialmente las actitudes docentes hacia el aprendizaje. Hubiera sido interesante comprender que la variable «actitud de los docentes hacia el hecho educativo» podría ser lo que determina la orientación transformadora o cristalizada, flexible o rígida, creativa o estereotipada, determinista o probabilista, hacia el sistema pedagógico y su funcionamiento.

Todo el sistema escolar, y dentro del mismo la formación de docentes (especialmente en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la de mayor población del país), y el ejercicio de la docencia, pone constantemente el acento en la acumulación de conocimientos como eje del aprendizaje y del crecimiento personal. Por lo tanto, pedagogías supuestamente conductistas o personalistas han concluido finalmente en un esquematismo donde no hay espacio para la reflexión sobre qué, cómo y para qué se enseña, se aprende o se evalúa. Por ello, en la incorporación y uso de computadoras en educación, la brecha más notable y difícil de salvar fue y es, por un lado, una estructura educacional y una actitud docente rígidas y poco creativas, y por otro, una tecnología que encierra potencialmente recursos para desarrollos opuestos, pero en tanto la tecnología se encuentra a merced de las políticas y decisiones de sus usuarios. El eje para salvar dicha brecha podría estar en una sólida formación de los docentes que usarán las nuevas tecnologías y redes de comunicación, para que puedan hacer de ellas un elemento valioso de la educación. Sin embargo, todos los proyectos de tecnología educativa nacionales y pro-

vinciales apuntaron en dos sentidos, casi de forma unánime: fundamentalmente se enfatizó la compra masiva de computadoras para su instalación en escuelas y colegios, inadecuadamente preparados para su incorporación a la enseñanza. En segundo lugar, a partir de la reforma educativa de 1993, el área de tecnología se generalizó con la inclusión de una exagerada cantidad de contenidos, quedando específicamente la tecnología digital reducida al uso de utilitarios y a los propios contenidos de informática.

Finalmente, la capacitación de docentes siempre ha sido mínima y orientada sobre todo a aspectos operativos. Por ello es bueno volver a recordar a Gerard Bossuet, introductor de la informática educativa en escuelas francesas en 1980; él analizó la idea de introducir la computadora en la escuela... Proponiendo que «introducir» deba analizarse en términos temporales. Así una introducción demasiado rápida, corre el riesgo, por una parte, de crear confusiones a un cuerpo de maestros no preparados, y por otra, de imponer productos intelectualmente peligrosos para ciertos niveles escolares. Por otra parte, una introducción muy lenta corre el riesgo de generar formaciones paralelas y a veces incorrectas.

La «computadora» se puede analizar en términos de material (costo de las inversiones, desfase entre lo que es posible hacer y lo que se comercializa), de programas (que pueden demandar inversiones humanas largas y costosas), de herramientas (pasando del nivel material al nivel «tecnológico»), y de objeto de consumo. «En la escuela» se analiza en términos de procesos de aprendizaje y de relaciones maestro/alumno. Así, las formas de aprendizaje varían según las elecciones filosófico-pedagógicas del educador. Las relaciones maestro/alumno están frecuentemente condicionadas por la institución escolar, supuestamente conocedora de qué tipo de individuo ella debe y/o desea formar; por lo que concluía que la informática no debería ser considerada como una disciplina en sí, sino formar parte de un conjunto de útiles puestos a disposición del individuo en un contexto de aprendizaje.

2. El portal «Educ.ar»

En noviembre de 2000 el presidente argentino anunció la puesta en marcha del portal educativo ar-

gentino «Educ.ar». El proyecto incluía tres pilares básicos: contenidos educativos, capacitación docente y un plan de conectividad. Se planteaba como objetivo convertirse en una herramienta para democratizar la educación, implicaba una inversión de 237 millones de dólares, provenientes de un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para conectar a las escuelas de nivel medio. Y un aporte inicial, de una donación por once millones de dólares efectuada por la Fundación de Martín Varsavsky, un empresario argentino del mundo de la informática (especialmente de negocios de Internet) radicado en España. También se involucraron empresas de tecnología, telecomunicaciones y proveedores de servicios de Internet (Oracle, Sun Microsystems, Cisco, Impsat, Microsoft, Movicom BellSouth, Telefónica, Fundación Telefónica, Novell, y Patagon) que firmaron acuerdos de colaboración con «Educ.ar» como participantes del sector privado.

En la incorporación y uso de computadoras en educación, la brecha más notable y difícil de salvar fue y es, por un lado, una estructura educacional y una actitud docente rígidas y poco creativas, y por otro, una tecnología que encierra potencialmente recursos para desarrollos opuestos, pero en tanto la tecnología se encuentra a merced de las políticas y decisiones de sus usuarios.

Se enunciaba que a través del portal tendrían acceso a Internet todas las escuelas del país. De modo que «la niñez y la juventud ingresarían en un sistema nuevo y pleno de posibilidades, para afrontar los desafíos del futuro». Así, el portal serviría a 52.000 establecimientos educativos, con una cantidad potencial de casi 12.000.000 de usuarios.

La enunciación de una Intranet que posibilitará la entrada en Internet, y que entre otras finalidades, «viabilizará la difusión de la enseñanza de la utilización del portal y de las computadoras, contendrá páginas personalizadas para cada docente y para cada estudiante, suministrará direcciones electrónicas para todos, permitirá efectuar foros de opinión y reuniones virtuales, y contendrá directorios con información útil de uso escolar... siendo un puente que permitirá a la comunidad educativa argentina incorporarse en plenitud al mundo digital».

En una apreciación «facilista», la prensa informó y editorializó que «toda la sociedad, sin excepciones y despojada de mezquinos intereses sectoriales o políticos, debe encolumnarse para respaldar esa iniciativa y así contribuir a su definitiva consolidación. Convertirla en política de estado sería, a todas luces, el paso más apropiado para afianzar la intención de que los niños y los jóvenes argentinos tengan asegurado el acceso a la educación del siglo XXI». Tres años después, ninguno de los propósitos se ha alcanzado. Recientemente se ha informado que sólo unas 100 escuelas están conectadas en Red y utilizan el portal. Este hecho era totalmente previsible en un país donde las poblaciones de menos de 3.000 habitantes (la mitad del país), carecen de conectividad, como ya se había visto en el proyecto de centros tecnológicos comunitarios. Por otra parte, no existía ningún planteo educativo sobre la utilización de contenidos a partir de por-

geográfica, mediante la instalación de centros de uso comunitario, como condición para el desarrollo socioeconómico, contribuyendo a la cohesión de la sociedad. Se instalaron aproximadamente 1.350 centros distribuidos en todo el territorio nacional. A ellos se sumaron 1.745 bibliotecas populares, integradas al proyecto. Se pretendía lograr la implementación de proyectos surgidos de necesidades y demandas locales, otorgando prioridad a las áreas de la producción, el trabajo, la salud y la educación, promoviendo el desarrollo de acciones de capacitación y reconversión laboral, el impulso de actividades productivas locales, la comercialización de productos regionales y el turismo, el desarrollo de la micro y pequeña empresa y la integración laboral y social de personas con necesidades especiales. También se esperaba la difusión de campañas de prevención de la salud en todos sus niveles, la formación de docentes y alumnos pertenecientes a los circuitos educativos formales e informales.

Para el logro de esos propósitos era intención implementar procesos de capacitación permanente y cursos de educación a distancia o semipresenciales, en función de las necesidades y demandas locales. También coordinar acciones con otros programas sociales y propiciar la articulación con organismos nacionales, provinciales, municipales y organizaciones de la sociedad civil, en base a objetivos comu-

La «computadora» se puede analizar en términos de material (costo de las inversiones, desfase entre lo que es posible hacer y lo que se comercializa), de programas (que pueden demandar inversiones humanas largas y costosas), de herramientas (pasando del nivel material al nivel «tecnológico»), y de objeto de consumo. «En la escuela» se analiza en términos de procesos de aprendizaje y de relaciones maestro/alumno.

tales. Y la misma idea o concepción de portal no había sido desarrollada, ni se había consultado a especialistas en el uso de tecnologías digitales para la educación.

3. Los centros educativos comunitarios

El proyecto de centros tecnológicos comunitarios (CTC) se inició en el año 1999 como parte del Programa «argentín@internet.todos», formando luego parte del programa para la sociedad de la información bajo la jurisdicción de la Secretaría de Comunicaciones de la República Argentina, a cargo de diseñar, coordinar y evaluar la ejecución del programa, en convenio con la Unión Internacional de Telecomunicaciones. Su misión fue promover el uso social de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, extendiendo su acceso a sectores de la población en condiciones de desventaja socioeconómica o

nes. En suma, un centro tecnológico comunitario es una red de cinco computadoras con conexión a Internet, instaladas por convenio con una institución de la comunidad (ONG, escuelas, sociedades de fomento, etc.). Cuenta además, con impresoras, scanner, webcam, cámara digital y software educativo destinado al uso comunitario.

En cada CTC, la conducción del proyecto capacitó a dos coordinadores, uno técnico y otro pedagógico, a cargo de la gestión del centro. Tanto la institución como los coordinadores son los responsables del funcionamiento del CTC de acuerdo a los objetivos definidos, mediante el desarrollo de contenidos locales. El proyecto CTC estaba integrado por varios sistemas: un sistema de apoyo, responsable del programa en sus aspectos conceptuales básicos, su coordinación y la evaluación de los resultados. Un sistema permanente de capacitación (SPC), a cargo de un co-

mité interuniversitario, acompañado por un equipo de supervisión y evaluación y un sistema de desarrollo de contenidos.

La etapa de instalación de los CTC se cumplió entre agosto de 1999 y junio de 2000. Simultáneamente, se realizó la capacitación inicial de todos los coordinadores de los centros, por un consorcio de cuatro universidades (Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Río Cuarto, Instituto Universitario Aeronáutico y Universidad Blas Pascal). La misma se llevaba a cabo durante una semana intensiva en las sedes universitarias, más un día de capacitación itinerante en los mismos centros ya instalados. Con posterioridad al cambio de gestión del gobierno nacional, en marzo de 2000, se crea el programa nacional para la sociedad de la información y el programa de centro tecnológico es transferido a la Secretaría para la Tecnología, la Ciencia de la presidencia de la Nación.

En este período se realizó una encuesta en todos los centros con el fin de relevar su infraestructura y condiciones de funcionamiento. A ese fin, se creó una estructura regional integrada por 75 personas con residencia en diferentes zonas del país. El posterior procesamiento de la encuesta sólo alcanzó resultados parciales. Un intento de conformar un área social, encargada de articular acciones con otras instancias gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, no llegó a conformarse, igual que el reemplazo, sin éxito, del sistema de capacitación, por alfabetizadores informáticos.

El sistema de desarrollo de contenidos sólo llegó a construir la estructura básica de un portal que tampoco llegó a desarrollarse. Las dificultades estructurales ya detectadas en el desarrollo del proyecto disminuyó gradualmente la comunicación de los centros con el programa, por lo que la base de datos continuó desactualizándose. En febrero de 2001 el Programa Nacional para la Sociedad de la Información es transferido nuevamente a la órbita de la Secretaría de Comunicaciones. A tres años de iniciado el proyecto, ¿cuánto se ha avanzado hacia los objetivos propuestos? Una constatación general demuestra que los centros que mejor funcionan son los que están instalados en organizaciones de base, que ya contaban con experiencia en trabajo comunitario, donde esta propuesta potenció el trabajo ya iniciado. Se estima que sólo un 25% de los centros funciona de acuerdo a los objetivos planteados, con avances en su capacidad de gestión y sostenibilidad, con inserción en la comunidad.

En general puede afirmarse que los centros instalados en localidades pequeñas logran una mayor in-

serción y participación comunitaria. Aun así, corresponde afirmar que la sola presencia de las Nuevas tecnologías no garantiza por sí misma su apropiación social ni su contribución al desarrollo local. Se ha comprobado que con frecuencia ello ocurre por parte de un sector, lo que no pocas veces contribuye a ahondar conflictos preexistentes en el seno de la comunidad.

A continuación se enumeran las principales dificultades detectadas en las visitas de evaluación a los centros y que fueron expresadas por sus coordinadores. Como aspectos sociales e institucionales destacan:

- Ausencia de un criterio de selección de las instituciones responsables, acorde a los objetivos comunitarios planteados. En consecuencia encontramos aquellas cuyo perfil no responde al de una organización con fines comunitarios, ni reconocida localmente.

- Centros destinados total o parcialmente al uso interno, sin una franca apertura hacia la comunidad. Por ejemplo los ubicados en establecimientos educativos.

- Se presentan, en menor medida, conflictos institucionales de difícil resolución, incluso algunos centros permanecen cerrados.

Con relación a lo anterior y en numerosos casos, la elección de los coordinadores por parte de las instituciones no respetó el perfil solicitado, ni fueron capacitados previamente con respecto a las características del proyecto.

Frecuentes cambios de los responsables de la institución trajo aparejado el cambio de los coordinadores capacitados por el programa y la consecuente pérdida de recursos humanos, al tiempo que se daba una frecuente inestabilidad de los coordinadores en el cargo y limitaciones horarias, debido a la falta de remuneración y la consiguiente necesidad de contar con otro trabajo. Una cantidad considerable de centros no se adecua al perfil definido en cuanto a situación de desventaja socioeconómica o geográfica. A la falta de continuidad de la capacitación a los coordinadores, después de la capacitación inicial realizada por el SPC, se dio ausencia de capacitación en los aspectos de gestión y administración de un centro de uso comunitario, incluyendo técnicas de trabajo participativo con la comunidad.

Quedó sin cubrir la necesidad de contar con el sitio web del proyecto CTC previsto, a fin de garantizar canales de comunicación fluida con el proyecto y entre los CTC. Se registró un falta de definiciones e información acerca de los alcances y límites de la autogestión de los centros. Por ejemplo, formas permitidas de generar recursos, gratuidad de los servicios

brindados, otros. Finalmente no se continuó con un sistema de monitoreo y evaluación de todo el Proyecto y de la gestión de los centros en particular. Como aspectos técnicos se destacan:

- Se registra –en aproximadamente el 50% de los centros instalados– falta de conexión a Internet debido a los altos costos que implica la conexión en localidades sin proveedor local.
- Necesidad de contar con un soporte técnico provisto por el Proyecto CTC ante la frecuente desconfiguración de las redes y otras dificultades técnicas. Con relación a lo anterior, en muchos casos no se entregó el software de base y sus licencias correspondientes.
- Necesidad de mayor capacitación inicial en seguridad y configuración de redes, seguridad en contenidos de Internet.
- Desconocimiento, por parte de los CTC, de los términos de la cobertura de garantía por parte de las empresas instaladoras.
- Estas dificultades, detectadas sobre terreno en el primer período, aún no cuentan con soluciones efectivas.

Actualmente, el proyecto se encuentra en una etapa de revisión y reformulación, existiendo una aparente determinación política de darle continuidad y fortalecerlo, redefiniendo los objetivos, funciones, procesos internos y normalización de los centros.

4. La educación a distancia universitaria

El auge creciente de ofertas educativas que incluyen la denominación «educación a distancia», basada en las tecnologías de la información y la comunicación, genera unas dudas bastante extendidas: ¿tienen todas esas propuestas algún grado de semejanza?, ¿responden seriamente a las necesidades de mayor formación y capacitación de los ciudadanos?, ¿son confiables, en general?, ¿hay formas de determinar su calidad?, ¿cuánto de educativo y cuánto de comercial hay en ellas? Éstas son algunas de las preguntas que sería necesario responder. Ocurre que, con el desarrollo de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones en distintas actividades de nuestra sociedad, la mayor parte de los sistemas tradicionales de educación a distancia comenzaron a incluirlas, pero sin abandonar del todo los modelos anteriores. Y esto ha ocurrido aun en instituciones de gran prestigio e historia como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y la misma Open University (Inglaterra), que incluyen el uso de redes de comunicación y otras tecnologías, tales como las videoconferencias satelitales.

También comenzó a prestarse mayor atención a los materiales en los que se apoyaban. En principio, se

trató de acompañar a los textos normales (libros, artículos) con guías de estudio, que buscaban conducir las modalidades de lectura de los estudiantes. Luego se incorporaron elementos de diseño gráfico intentando hacer más atractivos dichos apoyos. Finalmente, se propició construir textos de autores especialistas en contenidos disciplinarios, con características de autoaprendizaje. A ello se están agregando formatos digitales, a veces en la misma Internet o en soporte CD.

Sin embargo, éstos no parecen ser, en general, los hechos que observamos. Muchas de las propuestas no tienen antecedentes sólidos en la enseñanza no presencial y sólo se trata de presentar como importante la idea de que no es necesario comprometer tiempos presenciales para aprender. La receta habitual es: materiales o guías de aprendizaje, alguna forma de tutoría y exámenes presenciales al final.

En Argentina muchas instituciones universitarias propician el desarrollo de modalidades no presenciales, presionadas tanto por las condiciones de masividad que se van incrementando año tras año, como por las posibilidades que se están creando a partir de mejores condiciones tecnológicas y del aumento de la credibilidad en los sistemas abiertos, que de nuevo se está instalando socialmente.

Igualmente los cursos de postgrado (especializaciones y maestrías) también han evolucionado hacia la utilización de modalidades no presenciales con aporte de nuevas tecnologías, aunque en muchos casos han generado formas espurias, llamadas de enseñanza semipresencial y que sólo consisten en la acumulación excesiva de horas de docencia presencial y cantidad de contenidos, con largos espacios de tiempo entre dichas instancias presenciales y el uso del correo electrónico, como soporte de comunicación.

Algunos sistemas educativos de enseñanza básica han incorporado también cursos a distancia o semipresenciales para atender a procesos de capacitación de docentes. La demanda proviene de la necesidad para alcanzar ciertos niveles de capacitación en gran número (masividad) y en una geografía muy extendida, sosteniendo principios de equidad. No obstante, la calidad de esas enseñanzas y de sus efectos sobre la educación institucionalizada no ha sido comprobada mediante evaluaciones sistemáticas. Además, la utilización de nuevas tecnologías y redes muestra en general un uso endeble y por demás convencional. Implícitamente sigue planteándose que el aprendizaje puede llevarse a cabo en condiciones de total autonomía respecto de la asistencia de los profesores, habida cuenta de la competencia que tienen las personas para adquirir conocimientos por sí mismas.

En las diferentes propuestas se encuentran informaciones que parecen implicar una falacia. Por ejemplo, que el soporte informático mejora de por sí la calidad de la enseñanza provista, aunque es evidente que sólo se facilita el acceso a algunas informaciones y materiales mediante el uso generalizado del e-mail para comunicarse con la institución y los profesores. También se parte de considerar que contando con un sitio web y a veces con el uso del chat, se brindan condiciones semejantes a la enseñanza presencial.

En casos más extremos, se supone que colocar los materiales de estudio en soporte digital (CD-Rom) ya implica un avance sobre la enseñanza tradicional.

Esa relación vincular puede perderse en la enseñanza a distancia si no se prevén formas metodológicas que las atiendan, si la presencia virtual del profesor no aparece con esos atributos, y si sólo se limitan a aclarar dudas sobre los temas de aprendizaje y los tiempos de respuesta se difieren, se limitan o aquéllas son demasiado escuetas.

Tomando en cuenta esa situación, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria (CONEAU) de la República Argentina pusieron en marcha, desde el año 2002, líneas de trabajo en la enseñanza superior destinadas a la actualización de la evaluación de estudios de grado y postgrado, bajo la modalidad de educación a distancia. Para ello produjo un documento conceptual sobre componentes y estándares básicos, con lineamientos para la evaluación y acreditación de programas y proyectos de educación superior a distancia, organizados en universidades de gestión estatal y privada. También se realizaron reuniones con expertos convocados por la OEI con la finalidad de apoyar un nivel de acuerdos en el contexto iberoamericano sobre el tema de referencia, lo que se considera es un objetivo de diversos países de la región, y prioritario para la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina.

Aunque existían regulaciones desde 1998, las transformaciones ocurridas requerían un proceso de indagaciones diagnósticas sobre las experiencias más extendidas y las demandas más frecuentes en formaciones de grado y postgrado, bajo la modalidad de enseñanza a distancia basadas en el uso de nuevas tecnologías, en universidades estatales y privadas. Estos avances y transformaciones se verifican en informaciones como ésta: «el 87% de las grandes universidades norteamericanas (aquéllas con más de 10.000 alumnos) ya ofrecen cursos a distancia, muchos de ellos orientados a la empresa o a sus profesionales».

En el contexto de Argentina, sobre 42 universidades privadas un 26% ofrecen cursos bajo educación a distancia total. Por su parte de las 36 universidades estatales, el 87% ofrecen cursos a distancia.

Los documentos que proponen regular las nuevas ofertas tienden a solicitar a los equipos universitarios la generación de propuestas de educación a distancia, con un diseño que respete las modernas concepciones teóricas y metodológicas, y secundariamente tecnológicas, es decir, con soporte de redes y sus herramientas, y que finalmente también pueda contemplar beneficios económicos.

Los problemas que la nueva propuesta se propone resolver son, en orden de importancia, los siguientes:

- El diseño del sistema: un modelo pedagógico que dé cuenta de la concepción educativa de referencia y del que se desprendan metodologías, estrategias y herramientas.
- Lo sincrónico y lo asincrónico: ¿cómo se articula la presencialidad (real y/o virtual) y la no presencialidad en los diferentes contextos y tipos de formación?
- La relación de cantidad entre docentes y estudiantes: en cualquier modelo educativo debería haber una fuerte consideración de dicha relación, de modo que garantice una interacción adecuada.
- Las estrategias de enseñanza: ¿cómo se articulan momentos teóricos, actividades, trabajo colaborativo y las prácticas, comprendiendo el diseño de situaciones de aprendizaje?
- Los tiempos de trabajo: ¿cómo se estiman tiempos adecuados en relación con los distintos momentos, de modo que el aprendizaje sea efectivo?, ¿cómo se actualiza la experiencia de los docentes, generalmente provenientes de modelos presenciales y con baja tecnología para estos nuevos entornos?
- Y, finalmente, ¿cómo se considera a la evaluación, institucional y académica, sea permanente o final?

Referencias

- BARBERÁ, E.; BADIA, A. y MOMINÓ, J. (2001): La incógnita de la educación a distancia. Barcelona, ICE/Horsori.
- DE LANDSHEERE, G. (1994): Le pilotage des systèmes d'éducation. Bruselas, De Boeck.
- DE KERCKHOVE, D. (1999): Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web. Barcelona, Gedisa.
- EHULETCHE, A. y SANTÁNGELO, H. (1999): «El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte en nuevas tecnologías y redes de comunicación», en *Pixel Bit*, 15; 27-54.
- SANTÁNGELO, H. (2000): «Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 24; 135-159.

