

LA TENDENCIA A LA DIVERSIDAD DE MODELOS DE APRENDIZAJE A DISTANCIA Y DE GARANTÍA DE CALIDAD MECANISMOS Y EL CASO DE ECUADOR¹

Claudio Rama*
claudiorama@gmail.com
Cecilia Santana**
ceciliasantanae@gmail.com

RESUMEN

El avance de las tecnologías de comunicación e información digitales facilita la transformación de los modelos primigenios de educación a distancia y la creación de nuevas tipologías y modelos de oferta de educación a distancia. La irrupción de estos cambios en América Latina ha introducido la opción al interior de las universidades de ofertas multimodales (educación a distancia y virtual). Ello plantea el problema de como regular una educación que se apoya predominantemente en el autoaprendizaje. El artículo se centra en el estudio de los modelos unimodales y multimodales y analiza impactos en cambios en la regulación pública. Analiza las complejidades de la regulación en un contexto de diferenciación de tipologías y modelos multimodales, mostrando como ello tiende a incorporar nuevas formas de aseguramiento de la calidad, superando el exclusivo mecanismo de habilitación de los programas y la evaluación de insumos y procesos, para avanzar hacia formas de evaluación asociadas a los resultados de los aprendizajes. En el marco de una visión regional, se focaliza en el análisis de los ejes del nuevo modelo de aseguramiento de la calidad en educación a distancia en Ecuador
Palabras clave: educación a distancia; modelos educativos; regulación; América Latina.

1 LA LÓGICA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

La educación se desarrolla en base a modelos educativos que integran diversos componentes pedagógicos, curriculares y didácticos y se apoyan en paradigmas sobre el aprendizaje. En un plano más general los modelos se asocian a situaciones sociopolíticas, marcos normativos, tecnologías de información y comunicación y demandas sociales. Una profusa reflexión académica se ha desarrollado sobre la articulación histórica entre los diversos modelos educativos, los estilos de desarrollo y los modelos de acumulación (MILARET, 2010; RAMA, 1985; PÉREZ, 1996, TEDESCO, 2012) que dan coherencia y sustentación a los modelos. La relación entre los modelos educativos y sus sociedades, en las últimas décadas a escala global y regional ha sufrido amplios cambios asociados a la

¹ El presente trabajo fue patrocinado por el Proyecto Prometeo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador.

* Dr. en Educación, Dr. en Derecho. Programa Prometeo (Consejo de Educación Superior) / Ecuador; Universidad de la Empresa (UDE) / Uruguay.

** Mgs. en Estrategias de Calidad Total (Consejo de Educación Superior) / Ecuador.

expansión y renovación del conocimiento y las transformaciones en los mercados laborales. Ello ha impulsado múltiples cambios en los procesos educativos con innovaciones académicas y múltiples reformas curriculares y pedagógicas.

Las tecnologías digitales de comunicación, constituyen un impulsor a la transformación de los tradicionales modelos educativos en general estáticos, hacia dinámicas educativas más flexibles, pertinentes e innovadoras. Ello es más importante en educación a distancia donde los modelos y las reformas educativas se asocian a dichas tecnologías. Ello se ha asociado a las llamadas “generaciones de la educación a distancia” como resultados de las innovaciones de los modelos educativos asociadas a los cambios tecnológicos. Con ello, los modelos educativos como algo estático deriva en nuevas lógicas con modelos flexibles y variables. Ello plantea, inclusive, la relativa desaparición del concepto mismo de modelos como algo estático ante los cambios permanentes en las formas de crear, almacenar, transmitir el conocimiento, que promueve modelos dinámicos y flexibles en continua adaptación y cambio. Ello se torna más agudo en la educación a distancia, en tanto ésta modalidad en sus diversas formas se basa en forma estructural en las innovaciones de las industrias culturales y educativas, y en el uso creciente de la tecnología de comunicación e información digitales en el autoaprendizaje. En tal sentido, los modelos educativos a distancia tienden a estar más actualizados en lo tecnológico en tanto su eficiencia pedagógica depende de las dinámicas no presenciales. Ello hace que estén más sujetos a modificarse continuamente y asumir dinámicas innovadoras tecnológicas y pedagógicas, facilitando la continua transformación del modelo tradicional a distancia donde se gestó la modalidad.

Se han analizado diversidad de tipologías y conceptualización de los modelos de educación a distancia. Peters (1998) ha presentado una primera clasificación dada por siete modelos educativos. García Aretio (2007) los incluye en cuatro categorías definidas éstas como modelos institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos, o como tipos de ambiente según en quién están centrados. Rama (2008) conceptualiza cuatro modelos a distancia, siendo semipresencial, semivirtual, virtual y automatizado, en función del nivel de inclusión de las tecnologías y la sustitución del trabajo docente en la intermediación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo este enfoque, la diferenciación de los modelos está dada por el grado de presencialidad y no presencialidad de la enseñanza y el grado de uso de lo sincrónico o lo asincrónico en tanto implica niveles de presencialidad diferenciados también en la dinámica de la enseñanza. García Aretio (2009) los diferencia en un continuo entre el aprendizaje solitario y el presencial.

Sin embargo, las diversidades de modelos son más conceptuales que reales, en tanto la habilitación a los distintos modelos de educación a distancia han estado limitadas por la política pública.

2 LAS POLÍTICAS NACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD DE MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Con la irrupción de la virtualización, la educación a distancia ha tenido múltiples cambios en la gestión, en la tecnología y en lo pedagógico, y las instituciones han sido atravesadas por un debate en relación al grado de su introducción y los cambios en los modelos de educación a distancia, desarrollándose, simplemente, dos opciones: a) mantener un modelo unimodal a distancia; b) estructurar una dinámica de multimodalidades incorporando todos los posibles nuevos modelos a distancia diferenciados que permitan las tecnologías. Cada una de ellas, también implica, lógicas diferenciadas en la regulación y el aseguramiento de la calidad.

1. Unimodalidad. Identificamos a modelos universitarios únicos de oferta en educación a distancia. En general el modelo unimodal dominante han sido aquellos creados al inicio de la educación a distancia y que fijaron las dinámicas de la propia institución en sus inicios. Los modelos semipresenciales con apoyo de sedes, guías didácticas y profesores tutores han sido los más dominantes en los inicios. En la región estos modelos se virtualizaron y actualmente se tienden a conformar como modelos a distancia semivirtuales, con apoyo en plataforma, recursos en red y sedes de apoyo con distinta intensidad de uso. Algunas ofertas de educación a distancia tradicional mutaron hacia modelos basados en el uso de video conferencia. Otros inclusive han pasado a anular el uso académico de las sedes que se reducen a una función administrativa, y se conformaron como modelos unimodales caracterizados por un sistema virtual con actividades presenciales, fundamentalmente asociadas a la evaluación y los componentes prácticos.

La existencia de un solo modelo educativo de oferta en educación a distancia ha implicado la restricción a otros tipos de estudiantes e impone un solo tipo de mediaciones educativas y de uso de los recursos no presenciales. Constituye una sola “ventana de comercialización” de los contenidos educativos y del trabajo docente. Es un modelo educativo exclusivo a distancia, de carácter “unimodal”, que crea un posicionamiento de

mercado de la institución, pero no se aprovecha a plenitud de las tecnologías virtuales y de otro tipo de estudiante. Es una estrategia que se basa en la lógica de especialización educativa a través de dinámicas repetitivas y constantes de funcionamiento gracias a las cuales se crean curvas de aprendizaje y de mejoramiento continuo de la calidad. La especialización crea un posicionamiento de mercado y contribuye al abaratamiento de los costos de producción por la vía del aumento de la estandarización y simplificación de los procesos educativos. Ello permite llevar adelante procesos de autoevaluación más simplificados y precisos y contribuyen al posicionamiento de los programas educativos en el contexto crecientemente competitivo de los mercados educativos a distancia. La estrategia de especialización se asocia a un posicionamiento en determinados nichos de mercado y en la segmentación de servicios y usuarios como mecanismo de ventaja competitiva de las ofertas (PORTER, 1993).

Los modelos unimodales de educación a distancia, se han apoyado en marcos legales que establecen las características únicas que debe tener la oferta a distancia. Tales esquemas fueron la base de los marcos de regulación iniciales, en general de tipo semipresencial que caracterizan a la mayor parte de los marcos de regulación en la región. El carácter semipresencial y los exámenes presenciales se constituye en el eje dominante de la oferta de educación a distancia en Argentina, Uruguay, Venezuela, Brasil, Paraguay, Costa Rica y Perú para referir algunos casos. En estos se establece un marco semipresencial con presencialidad de entre el 20 y el 50% de los componentes a distancia y se impulsa una sola modalidad de oferta. En estos casos hay estándares de autorización de programas altamente precisos y rígidos que imponen un modelo homogéneo de educación a distancia en términos de insumos y procesos

2. Multimodalidad. Bajo un escenario multimodal, conviven diversidad de modelos educativos al interior de la institución o del mercado de educación a distancia. En general refieren a modelos 100% virtuales y modelos a distancia tradicionales con apoyo en plataforma. Esta dinámica plantea como complejidad la administración de las trayectorias estudiantiles, el reconocimiento de los aprendizajes y la evaluación final. La multi modalidad complejiza el valor de las distintas certificaciones y la transferencia de los aprendizajes entre las modalidades. Ella requiere modelos de gestión más complejos, e instituciones con más escalas y distintas formas de regulación y de aseguramiento de la calidad. Al tiempo la lógica multimodal permite aumentar los niveles de cobertura de la educación a distancia por la vía de la diferenciación y segmentación de productos, mercados, estudiantes y modalidades. Cuando se permite a los estudiantes pasar de una modalidad a otra, es complejo el

reconocimiento de los créditos. La multimodalidad como estrategia institucional impone una flexibilidad en la gestión y un núcleo docente y gestor más capacitado. El escenario multimodal impulsa una articulación entre las modalidades, creando sinergias, una mayor reutilización de los recursos de aprendizaje en las distintas modalidades, recursos humanos compartidos y una gestión integrada.

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

Una lógica multimodal de educación a distancia, brinda a los estudiantes la libertad de selección, permitiendo la prestación del servicio educativo en nuevos nichos de mercados y usuarios, sin provocar reformas o reingenierías de los modelos anteriores que siempre implican conflictos en su instrumentación y tensiones asociadas a los cambios de modelos (RAMA, 2010). La conformación de multimodalidades en educación a distancia en las instituciones educativas, permite crear nuevas ofertas sin afectar los mercados existentes y deposita en los estudiantes la decisión respecto a cuál es la modalidad en la que se realizan sus recorridos. Es una forma de flexibilidad más elevada que la lógica unimodal. La diferencia de costos o el valor distinto de las certificaciones, además de las prestaciones diferenciadas para los estudiantes, son determinantes en la escogencia de la modalidad. La multimodalidad permite flexibilidad de los recorridos estudiantiles, cambio en sus trayectorias en función de sus distintos escenarios de vida y menos niveles de deserción, así como una mayor eficiencia en el uso de los recursos de aprendizaje, de los docentes y de las capacidades institucionales. Al tiempo, ellos requieren mayores capacidades, una burocracia de gestión más amplia y mayores complejidades en las tareas de gestión.

En la región, solo hay ejemplos de multimodales de educación a distancia en Colombia y México que otorgan autorizaciones para modelos virtuales, semivirtuales con apoyo en plataformas, o en sistemas de video conferencia satelital. Estos modelos tienden a tener autorizaciones diferenciadas con dificultosas delimitaciones entre sus fronteras. En ellos, más allá de la legalidad de ambas modalidades, se constata un relativo corrimiento de la demanda hacia los modelos semivirtuales y virtuales. Ecuador está actualmente en un proceso de habilitación de un espectro de mayores modalidades, y que al tiempo está derivando en un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad como analizaremos.

3 LOS DIVERSOS MODELOS EDUCATIVOS Y LAS REGULACIONES GUBERNAMENTALES

En condiciones de libertad de mercado, los modelos educativos tienden a expresar los perfiles de las instituciones, su posicionamiento de mercado y las tecnologías de comunicación. Ellas tenderían a desarrollar diversidad de modelos educativos en función de las diversas demandas de mercado, de los paradigmas de sus cuerpos académicos y de las propias políticas de las instituciones. Sin embargo, lo dominante actualmente en los mercados educativos más allá de la tradición autonomista pública o de libertad de oferta privada, no es la libertad académica en la conformación de los modelos educativos, sino su relativa supeditación a las regulaciones administrativas de habilitación de los cursos. Ello es más intenso en educación a distancia y postgrados, especialmente en doctorados.

La regulación, como obligación de hacer o prohibición, tiene múltiples causas históricas, políticas y culturales, pero su basamento más profundo es económico, en tanto algún oferente puede ser deshonesto en la competencia y no siempre los consumidores pueden estar completamente informados o, incluso, capacitados para acceder a manejar la información. Estas, y otras “fallas de mercado”, son los ejes que han llevado a los economistas y a los gobiernos a plantear la necesidad de la intervención pública en la educación, para cumplir el derecho a la educación, tanto de primera, de segunda como de tercera generación. La regulación se ha posicionado fundamentalmente en el establecimiento de estándares mínimos de calidad, en el ofrecimiento directo de los servicios educativos en forma gratuita y en la creación de incentivos a la oferta de alta calidad. Estos estándares mínimos de funcionamiento y de oferta se estructuran sobre la base de la protección del interés público y del usuario de los servicios públicos. Lo dominante es el establecimiento de un nivel mínimo obligatorio y colectivo que tiene su raíz en la equidad, en tanto que la calidad superior es voluntaria e individual pero de interés colectiva dadas las externalidades y por ello se incentiva. Estos criterios no son estáticos, sino que al ser variables históricas tienen su evolución, en general, ascendentes. La regulación mediante el establecimiento de variables mínimas, de cumplimiento obligatorias, se asocia a la construcción de las competencias mínimas que debe adquirir cada persona en términos de saber hacer y de continuación en su ciclo escolar. Son mínimos curriculares, institucionales, de infraestructuras y de aprendizajes efectivos, entre otros. Estas regulaciones, más allá de sus características específicas, tienden a

imponer determinados modelos educativos, al fijar las variables mínimas de docentes, infraestructura, currículos, cargas académicas, perfiles de egreso, tipos de evaluaciones, sedes de apoyo, relación de tutores por estudiantes, áreas en las cuales se puede ofertar, etc.

En esta lógica gubernamental, que se ha incrementado desde mediados de los 90 en toda la región marcada por la tendencia a la regulación, es que se soportan los diversos modelos educativos a distancia en la región. En general los marcos normativos se caracterizan por imponer modelos únicos en base a criterios mínimos de la oferta bajo esta modalidad. Ello ha tendido a establecer un modelo unimodal de prestación de los servicios educativos a distancia, donde las diversidades sólo se pueden desarrollar a partir de los criterios mínimos de obligatorio cumplimiento.

En los casos de autorización de multimodalidades, ello se asocia a la existencia de tipologías diferenciadas de oferta con criterios mínimos de exigencias para cada una de ellas. Algunos indicadores mínimos son comunes a toda la modalidad en tanto que otros son diferenciados para cada tipología específica. Lo dominante, en casi todos los países de la región con excepción de México y Colombia, son los modelos educativos a distancia unimodales de tipo semipresenciales, estableciéndose entre otros componentes la obligatoriedad de momentos presenciales en el proceso de enseñanza, fundamentalmente en la evaluación (MENA, 2008, UTPL, 2011).

Con la digitalización, dichos modelos pasaron a conformarse como modelos semivirtuales y apareció la posibilidad de ofertas 100% virtuales, El pasaje a un modelo semivirtual fue por costos y calidad y en algunas normativas como en Argentina, la virtualización se constituyó en un indicador de calidad. En otros países, como México y Colombia, se ha habilitado la existencia de multimodalidades, con mínimos diferenciados para las distintas tipologías de educación a distancia. El RVOE (Registro de Validez Oficial de Estudios) en México o el Registro Calificado en Colombia, que establecen las características que deben tener los programas para ser autorizados en las distintas modalidades, habilitan diversas tipologías o modelos de educación a distancia, Así, los programas y ofertas de educación a distancia y sus modelos específicos, son una relativa derivación de esos marcos normativos de autorización de los programas, dependiendo sus especificidades del grado de flexibilidad y de la cantidad de variables o requisitos establecidos.

Las regulaciones expresan diversidad de paradigmas conceptuales, los niveles de consolidación institucional de los gobiernos y también las resistencias a la educación a distancia o a algunas de sus modalidades. Al tiempo, también marcan los parámetros de la

competencia entre las instituciones y el ingreso de nuevos oferentes. Es este sentido, las especificidades de los modelos de educación a distancia en la región se crean en los intersticios y libertades que permiten los marcos normativos y las autorizaciones y habilitaciones de los programas por los organismos de regulación. En muchos casos esos marcos normativos determinan e imponen las características de la dinámica educativa y es en sus espacios indefinidos, confusos o de libertad de tales normas o de su supervisión efectiva es que se conforman las especificidades de la educación a distancia.

Es de destacar también que en general dado que los modelos de regulación se han aprobado posteriormente a la existencia de algunas de las ofertas con sus propios modelos pedagógicos, aquellas en muchos casos, expresan las dinámicas y ofertas de las instituciones ya previamente existentes. Ello ha hecho que las normas se constituyen en base de la competencia entre las instituciones, en una dinámica donde ellas otorgan ventajas a alguna tipología o modelo anterior, y además limita las posibles innovaciones y el ingreso de otros proveedores con sus propios modelos educativos a distancia. La regulación estructura las diversas ofertas sobre bases iguales y limita con ello la innovación competitiva. Sin duda toda tipología es finalmente una convención, y a la vez una imposición conceptual y práctica, y como tal encorseta las flexibilidades o diversidades posibles al imponer las características que deben tener los programas específicos para ser autorizados.

En el contexto de la diferenciación de las demandas de acceso, de la expansión de la innovación tecnológica y pedagógica y de la política de flexibilización mercantil o de cobertura, la multimodalidad se tiende a constituirse en una característica de la oferta a distancia. Con ello se busca ofertar bajo todas las modalidades en función de las oportunidades de las TIC y de las diferentes características de los estudiantes y de sus tipos de demanda. Acompañando estas dinámicas de ajuste de la oferta a las nuevas demandas, los marcos normativos tienen de desafío de cómo regular la autorización y funcionamiento de la diversidad de modalidades – multimodalidades. Ello implica la flexibilización de los criterios de habilitación y encarar la existencia de tipologías diferenciadas de educación a distancia. Al tiempo ello introduce como problema la compleja convivencia de políticas, tipologías, modelos y hasta culturas y formas de competencia institucionales, y en cuanto tal promueve nuevas formas de regulación.

Donde existe, el funcionamiento bajo dinámicas “multimodales” muestra un lento y persistente corrimiento de la demanda estudiantil hacia modalidades virtuales, asociado a los aumentos de conectividad, caída de los costos de acceso y menores costos de traslado, y aumento de la diversidad de ofertas de programas. Sin embargo, también se aprecia que se

mantienen nichos de demandas sociales que se articulan más eficientemente a unas modalidades de educación a distancia que a otras.

La diversidad de modelos y de tipologías en la educación a distancia, el funcionamiento bajo multimodalidades, y más aún si ellas permiten recorridos articulados, crea la necesidad de una regulación y un funcionamiento sistémico y articulado. Ello favorece la existencia de unidades centrales de gestión y regulación a nivel de las instituciones de educación superior con un aumento de la jerarquía al interior de la institución de las unidades de educación a distancia.

Pero, al mismo tiempo que se hace más complejo el funcionamiento interno de la multimodalidades articuladas, también se crean demandas diferenciadas de regulación de la educación superior y de los criterios de habilitación de las ofertas en ese contexto de flexibilidad en el autoaprendizaje que caracteriza a la educación a distancia. Tal cambio facilita el establecimiento de sistemas de licenciamiento de los programas y de aseguramiento de la calidad que incorporen la medición de los resultados de los aprendizajes.

4 EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD CENTRADO EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Evaluar y autorizar programas (o acreditar que es también un nivel de umbral de cumplimiento de criterios de calidad), remite a definir instrumentos y metodologías para comprender el objeto de estudio, lo cual implica definir tanto valores y conceptos, como umbrales y tipologías (UNSUÉ, 2014). Es un proceso en dos momentos que pueden ser diferentes o estar hilvanados. Inicialmente la evaluación era autónoma como mero diagnóstico situacional hecho por propios o terceros, en tanto los programas en muchas instituciones se autorizaban al interior de ellas mismas. Actualmente el licenciamiento o autorización de programas, fundamentalmente del sector privado, pero también del público, lo realizan organismos públicos y cada vez más también la autorización de los programas de las instituciones públicas reposa en organismos públicos de regulación.

Los procesos de licenciamiento de programas en base a estándares mínimos de oferta y funcionamiento, como los de acreditación de alta calidad, constituyan procesos separados de dos pasos donde por un lado se realiza una evaluación tanto para autorizar como para acreditar en base a estándares en algún rango de tipologías predefinidas a los programas o instituciones, más allá de la modalidad o nivel, y posteriormente, dado el cumplimiento de un

umbral preestablecido, habilita a la autoridad competente su autorización o acreditación. Las diferencias entre habilitación y acreditación descansan en que mientras que en el primer caso el programa no está en funcionamiento y la autorización se basa en una revisión documental, en el segundo, el programa tiene estudiantes y el objeto es la evaluación y acreditación es en base a altos estándares de calidad. Igualmente, en tanto que el primero, la habilitación, se refiere a mínimos previos y se expresa por ende en una reducida cantidad de variables, en la acreditación es posterior y tienden a asociarse a un umbral de alta calidad.

La evaluación educativa mide un programa de enseñanza y aprendizaje en su complejidad, en su movimiento, en su articulación e interdependencia, y ello requiere no miles de datos fragmentados sino informaciones que sistematicen, relacionen y organicen esos datos y que releven en forma pertinente. En los casos de evaluación de propuestas de programas, la imposibilidad de tener información sobre su impacto es una fuerte limitación para poder conocer su nivel de calidad real, que además no es el tiempo presente sino a futuro cuando el programa comience a funcionar y tenga varias cohortes. La dificultad de contextualizar esos impactos, hace por lo tanto una evaluación fragmentada y puntual, que tiende a perder de vista la magnitud integral del objeto en evaluación. Igualmente, la determinación de la relevancia de la información buscada y cual es pertinencia y utilidad, es siempre subjetivo y depende del observador, por lo que la evaluación de la información más allá de jerarquizar, ordenar, clasificar y valorar tienen un margen de error importante.

La educación superior es cada vez más un fenómeno social complejo, sistémico y multidimensional difícilmente asible y que para su interpretación requiere sistemas de información y conceptos y categorías relevantes, sustentados en paradigmas con relativa sustentación empírica y conceptual. Así, la lógica de la evaluación es medir, dimensionar, ponderar y valorar los aspectos más determinantes de una realidad universitaria específica pero a la vez sistémica y compleja. Es un proceso que propende a generar información y que a la vez permite clasificar e insertar dicho diagnóstico en tipologías y categorías específicas, en tanto el análisis y la evaluación siempre se basa en categorías y la información relevada sólo tiene sentido dentro de una determinada clasificación o tipología. Estas son los parámetros de la identificación diagnóstica que permiten establecer líneas de base de donde está la institución, carrera, sede o programa, y sobre las cuales es posible formular políticas de mejoramiento e identificar objetivos y metas a alcanzar.

La información, los conceptos y las tipologías, son la base de los planes que no existen sin ella. En tal sentido sólo es posible mejorar sobre la base de diagnósticos del funcionamiento, sobre líneas de base de los aspectos más relevantes que caracterizan a la

realidad. Más allá de estar concibiendo como objeto la evaluación documental de los estándares mínimos, en esta argumentación, se torna menester definir cuáles son los aspectos más relevantes de la educación a distancia. Pero la educación, y aún más, la educación a distancia con su carácter más centrada en el autoaprendizaje, no son los ejes relevantes de la evaluación, sino que ellos son los objetos indirectos ya que el centro de la búsqueda de información y la habilitación o acreditación, es el aprendizaje. Por ello, es recién a partir de éste, que se puede evaluar la utilidad y eficacia de los insumos y de los procesos en la dinámica del aprendizaje esperado. Ellos solo tienen significación en función de cómo contribuyen a lograr mejores aprendizajes. Ello sin embargo se torna aún más complejo en la evaluación de la propuesta de un programa educativo ya que los impactos en los aprendizajes serán a futuro. Cuando el programa es a distancia con mayor peso en el autoaprendizaje o con multimodalidades y flexibilidad de recorridos el problema de la evaluación sobre la vía de la información documental en tiempo presente.

Es necesario recalcar que los indicadores, tales como en educación a distancia por ejemplo, la cantidad y calidad de tutores y profesores, los recursos de aprendizaje, los tiempos pedagógicos, los centros de apoyo, las plataformas, las formas de las evaluaciones, la formación de los docentes, los niveles de interacción, las prácticas, los currículos, las formas de gestión institucional o las misiones de las instituciones, son simplemente los insumos, los factores que impulsan los aprendizajes, siendo – tal vez y cada vez menos en el objeto de la educación a distancia multimodal – las condiciones necesarias, pero nunca suficientes, para alcanzar los resultados. Sin aquellos estos no se alcanzarán, pero ellos sólo tienen razón de ser, en función de los aprendizajes y las capacidades creadas.

Sin embargo, también es de destacar que los aprendizajes no valen por sí mismos, sino en referencia a otros elementos, y fundamentalmente en relación a su pertinencia con el mundo del trabajo. Tampoco ellos tienen sentido sino se engarzan a conocimientos actualizados. En esa línea podríamos seguir y agregar por ejemplo, que los aprendizajes sólo son tales si incluyen la capacidad de leer críticamente los propios conocimientos y a la creación de capacidades de investigación y de creación de nuevos conocimientos. Ello va ampliando la pertinencia de los aprendizajes a la articulación al mundo del trabajo a través de las competencias. Pero, siguiendo y ampliando este razonamiento, tampoco tienen sentido los aprendizajes sino están correlacionados con los procesos de enseñanza que buscaron crear esas capacidades. No se pueden evaluar los aprendizajes sin soportarse en las competencias, ya que cada vez más, la educación propende a crear capacidades y no meramente transferir información. Igualmente es meridianamente claro que tampoco se pueden evaluar los

procesos educativos ni los aprendizajes sin soportarse en la validez de los conocimientos y en su nivel de actualización. En esta línea de pensamiento los sistemas de evaluación miden al aprendizaje por la enseñanza y a la enseñanza por el aprendizaje. Se evalúa a ambos, y en este contexto la evaluación, con miras a habilitación o a acreditación está dada no por un umbral en abstracto definido por los conocimientos, sino por la articulación entre ambos polos – enseñanza y aprendizaje – de la dinámica de construcción de capacidades y capital humano.

Tales enfoques han ido llevando los paradigmas evaluativos desde el enfoque centrado en la educación, de éste a un enfoque que lo articula a los conocimientos, y de allí a la valorización de la pertinencia del proceso de enseñanza para derivar a un enfoque centrado en aprendizajes significativos, en las competencias efectivas, en el marco de un pensamiento centrado en el sujeto educativo. Ha sido un continuo de pasos desde conocimiento – educación – aprendizaje y pertinencia, que ha ido cambiando las formas concretas de la evaluación universitaria, cada vez más estrecha al mundo del trabajo, a la renovación del conocimiento y a las transformaciones pedagógicas y tecnológicas. En Brasil, por ejemplo, a diferencia de la región, la evaluación incluye en forma destacada la propia evaluación de los aprendizajes, medida como el avance desde el vestibular y el ENADE, para todos los programas y no sólo en los programas a distancia

Este enfoque educativo de la evaluación es sustancial para todas las modalidades. Sin embargo, en tanto la educación a distancia implica una lógica educativa que se centra en el aprendizaje autónomo, ello implica una mayor importancia de la evaluación de los resultados frente a la evaluación de insumos y de los procesos de enseñanza. En educación a distancia, ello integra además en forma destacada la necesidad de evaluar los recursos pedagógicos, las tecnologías interactivas, las infraestructuras donde se asientan las comunidades de aprendizaje, pero más allá de esos insumos y procesos, el autoaprendizaje es lo dominante y ello no está siempre en sus resultados asociado a los insumos.

Este parece ser el escenario de la dinámica del modelo de aseguramiento de la calidad de la educación a distancia que se está introduciendo en Ecuador.

5 EL CASO DE ECUADOR

Ecuador está recorriendo un camino hacia la existencia de multimodalidades en educación a distancia. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del año 2010, estableció – confusamente y sin detalle – la existencia de las multimodalidades, al disponer en el artículo 169, que el Consejo de Educación Superior (CES) deberá aprobar el reglamento de

“De régimen académico y títulos, y de régimen de posgrado; y de las modalidades de estudios: presencial, semipresencial, a distancia, en línea y otros” (SENESCYT, 2010). Ello fue un cambio en tanto la norma de CONESUP solo autorizaba ofertas presenciales, semipresenciales y a distancia (RUBIO y MOROCHO, 2014). La nueva norma además estableció claramente a través del artículo 122 a la diferenciación en el otorgamiento de los Títulos, al disponer que en éstos se deberá “establecer la modalidad de los estudios realizados”. En esa línea el Reglamento de Régimen Académico (RRA) aprobado por el Consejo de Educación Superior (CES) estableció en su artículo 39 un carácter más amplio al disponer que las instituciones de educación superior podrán impartir sus carreras y programas bajo las modalidades de estudios o aprendizaje presencial; semipresencial; dual; en línea; y, a distancia.

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

Acompañando tal modificación hacia las multimodalidades en la oferta a distancia y la habilitación de la oferta virtual, tal como en Colombia y México, se producen cambios en Ecuador en los mecanismos y criterios de las autorizaciones de los programa a distancia en un contexto de multimodalidades con flexibilidad de sus recorridos. En tal sentido la Ley Orgánica de Educación Superior aprobada en el 2010, dispone en su artículo 103 la creación de un examen nacional de evaluación de carreras y programas académicos al disponer que “Para efectos de evaluación se deberá establecer un examen para los estudiantes de último año de los programas o carreras. El examen será complementario a otros mecanismos de evaluación y medición de la calidad disponer”. Además de ello, la evaluación de los aprendizajes cumple el rol de validar el propio licenciamiento del programa, en tanto la norma establece que “en el caso de que un porcentaje mayor del 60% de los estudiantes de un programa o carrera no logre aprobar el examen durante dos años consecutivos, el mencionado programa o carrera será automáticamente suprimidos por el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad...”. La norma dispone además que “en el caso de

que se suprima una carrera o programa, la institución de educación superior no podrá abrir en el transcurso de 10 años nuevas promociones de estas carreras o programas”. La flexibilidad de los procesos de enseñanza con multimodalidades tiende a correlacionarse con mecanismos de aseguramiento de la calidad no sólo en base a insumos y procesos sino de los resultados de los aprendizajes para evaluar y validar a los propios programas educativos.

6 CONCLUSIONES

En el contexto de las innovaciones tecnológicas, se conforman dinámicas de multimodalidades en educación a distancia. Es parte de un proceso de diferenciación de la educación a distancia y de incorporación de las tecnologías que ha asumido su expresión como generaciones o modelos de educación a distancia. Ello impulsa al tiempo nuevas formas de regulación y de aseguramiento de la calidad. El análisis muestra la conformación de dos enfoques en la región de funcionamiento en la región de la educación a distancia: como unimodalidad – que es dominante – o como multimodalidad, apenas con dos países. Se constata sin embargo, el avance, para el cual se analiza el caso de Ecuador, que al tiempo muestra que la existencia de multimodalidades articuladas – con movilidad de las trayectorias estudiantiles – promueve una nueva evaluación de los programas para su habilitación. Se constata una evaluación que supera la exclusiva revisión documental, el cumplimiento previo de condiciones con indicadores para una evolución hacia la inclusión de los resultados y el nivel de competencias alcanzadas por los estudiantes.

En tal sentido, la incorporación en la educación a distancia de multimodalidades, fundamentalmente a distancia, semivirtual y virtual, y su habilitación debe ser considerada como un todo que resulta de un complejo equilibrio entre estándares generales y resultados individuales como articulación de la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, y por ende con formas nuevas de aseguramiento previo de la calidad a través de la habilitación de las ofertas, pero al tiempo asociadas a los resultados de los aprendizajes.

Con ello, se constata que abordar la flexibilidad en la educación a distancia tradicional, e incorporar multimodalidades, más allá de definiciones necesarias de métodos y modelos educativos con sus respectivas tipologías y diseños curriculares, lleva a introducir una nueva lógica del aseguramiento de la calidad y específicamente un mecanismo por el cual la autorización para la oferta de los programas está asociada a los resultados futuros de los aprendizajes.

A TENDÊNCIA PARA A DIVERSIDADE DE MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E GARANTIA DE QUALIDADE E O CASO DO EQUADOR

RESUMO

O avanço das tecnologias de comunicação e informação digital facilita a transformação de modelos primitivos de educação a distância e da criação de novos tipos e modelos de oferta de educação a distância. O surgimento dessas mudanças na América Latina introduziu a opção dentro das universidades lida multimodal (educação à distância e virtual). Isto levanta o problema de como regular o ensino que se baseia predominantemente na autoaprendizagem. O artigo centra-se no estudo dos modelos unimodais e multimodais e analisa os impactos de mudanças na regulamentação do governo. Analisa as complexidades da regulação num contexto de diferenciação de tipos e modelos multimodais, mostrando como ele tende a incorporar novas formas de garantia de qualidade, superando o mecanismo exclusivo que permite programas e avaliação de insumos e processos para avançar formulários de avaliação associados a resultados de aprendizagem. Como parte de uma visão regional, centra-se na análise dos eixos principais do novo modelo de garantia de qualidade na educação a distância no Equador.

Palavras-chave: educação a distância; modelos educativos; regulação; América Latina.

REFERENCIAS

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (coord.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel, 2007.

_____. **¿Por qué va ganando la educación a distancia?**. Madrid: UNED, 2009.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CES). **Reglamento de Régimen Académico**. RPC-SE-13-N.051-2013, CES, Quito, 2013. <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos> (Revisión, 14 julio, 2015)

HIGHER EDUCATION EDITION. <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> Horizon Report 2015 (Revisión: 20 julio, 2015)

MILARET, Gastón; VIDAL, Jean. **Historia mundial de la educación**. Buenos Aires. Universidad de Palermo, 2010.

PETERS, Otto. **Concepts and Models of Open and Distance Learning**. Pedagogical Models in Distance Education. Center for distance education. Universität Oldenburg. 1998. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peter98b.htm>.

PORTER, Michael. **Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior**. México, CECSA, 1993.

RAMA, Germán. **Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina**. Buenos Aires: CEPAL; 1985

RAMA, Claudio. **La reforma de la virtualización universitaria. El nacimiento de la educación digital**. Guadalajara: UDG Virtual, 2012.

_____. Tipologías de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 341-355, maio/ago, 2008.

_____. **La reingenierías de las universidades a distancia en América Latina**. Santo Domingo: UNICARIBE, 2010.

RUBIO, José María; MOROCHO, Mary. **Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Ecuador**, en Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), CALED, CREAD, **Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe**, Loja, 2014.

SENESCYT (Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación) (2010). **Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)**, Quito, Senescyt.
<http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior> (Revisión; 20 julio, 2015)

SNIESE (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador), (Revisión 20 julio 2015)

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y justicia social en América Latina**, Guadalajara: Fondo de Cultura Económica, 2012

UNSUÉ, Martín. **“Pertinencia, calidad y evaluación. Potencialidades y límites de una relación compleja”**, en San Martín, Raquel (editora), **Evaluación y acreditación universitaria. Actores y políticas en perspectivas**. Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2014.

Recebido em 29 de setembro de 2015. Aprovado em 18 de outubro de 2015.