



Universidad Torcuato Di Tella
Escuela de Gobierno

Maestría en Administración de la Educación

**“Caracterización de la educación a distancia en
universidades argentinas”**

[Período 1999-2017]

Tesista: Lic. Aldana Neme

Director: Ph.D. Marcelo Rabossi

Julio 2020



Universidad Torcuato Di Tella

Agradecimientos

*“A la gente de mar, a la gente de tierra.
A la gente que grita que se pare la guerra.
Gracias, a las señoras, a los caballeros.
Si me permiten, a los niños primero.
Ante todos ustedes me quito el sombrero”.*
Canción de agradecimiento, Rosana.

Resulta imposible llegar hasta aquí sin reconocer el aporte material y simbólico de tantos referentes que desde su lugar, han contribuido a la finalización de esta tesis:

A Fundación Cimientos que allá por el año 2011 me ofreció realizar la Maestría en Administración de la educación y me acompañó, no solo en la colaboración financiera, sino en todas las vicisitudes que implica formarse.

A la Universidad Torcuato Di Tella, por contener siempre mis expectativas, horizontes e inquietudes. También por alojarme y constituir un espacio al que siempre quiero volver.

A toda mi red de afectos, que soportó durante mucho tiempo, los altibajos emocionales que implican encarar un proceso de tesis y confiar siempre en mí, aún más que yo misma.

A Agustina Desalvo que acompañó y signó siempre desde la mirada posibilitante.

A Marcelo Rabossi, que confió en mí, a pesar de saber que quienes llegan al final del proceso, son pocos. Aun así, acompañó con entusiasmo y clara dirección.

A todos los que me enseñaron que siempre se puede soñar en grande.



Universidad Torcuato Di Tella

Índice de Acrónimos

AECS. *Association of European Correspondence Schools*

BP. *Universidad Blas Pascal.*

CEA. *Centro de Estudios de la Educación Argentina*

CENCAP. *Escuela Internacional de Hotelería y Turismo*

CONEAU. *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.*

CONET. *Consejo Nacional de Educación Técnica.*

DNGU. *Dirección Nacional de Gestión Universitaria.*

DSN. *Doctrina de Seguridad Nacional.*

EaD. *Educación a distancia*

EHSC. *Consejo Europeo de Estudios a Domicilio.*

ENACOM. *Ente Nacional de Comunicaciones.*

EUDEBA. *Editorial Universitaria de Buenos Aires.*

EVA. *Entornos virtuales de Aprendizaje*

IESALC. *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.*

INCUPO. *Instituto de Cultura Popular.*

LES. *Ley de Educación Superior*

MEyD. *Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.*

MOOCS. *Cursos online masivos y abiertos.*

OMS. *Organización Mundial de la Salud.*

SIED. *Sistema Interinstitucional de Educación a Distancia.*

SPU. *Secretaría de Políticas Universitarias, Secretaría de Políticas Universitarias*

TEC. *Instituto Tecnológico de Monterrey.*

TIC. *Teconología de la información*

UAPA. *Universidad Abierta para Adultos.*

UBA. *Universidad de Buenos Aires.*

UC. *Universidad del Caribe.*

UDELAR. *Universidad de la República Uruguay.*

UNAH. *Universidad Nacional Autónoma de Honduras.*

UNPFM. *Universidad Nacional Pedagógica.*

UNQUI. *Universidad de Quilmes.*



Universidad Torcuato Di Tella

UNSA. *Universidad de Salta.*

UOC. *Universidad de Catalunya.*



Contenido	
Resumen.....	11
Introducción.....	12
Capítulo I: Herramientas conceptuales y metodológicas.....	17
Definición y delimitaciones de la EaD	17
Los factores que motorizaron la Educación a Distancia.....	19
Las generaciones de Educación a Distancia.....	21
Primera y Segunda generación: modelo pedagógico Cognitivista	21
Tercera generación: la incorporación de internet y el modelo pedagógico Constructivista.....	25
Cuarta generación: modelo pedagógico Conectivista y transición hacia el Aprendizaje inmersivo.....	31
Fuentes y metodología.....	50
Capítulo II: Estado del arte.....	52
Ventajas y desventajas de la EaD [para estudiantes, universidades y gobiernos]	52
Ventajas para estudiantes.....	52
Ventajas para las Universidades.....	59
Ventajas para los gobiernos.....	66
Desventajas de la EaD [para estudiantes, universidades y gobiernos].....	67
Desventajas comunes para estudiantes, universidades y gobiernos.....	67
Desventajas para universidades.....	79
A modo de síntesis del Capítulo II.....	82
Capítulo III: Historia de la EaD	83



Los inicios de la EaD en Estados Unidos	84
Los inicios de la EaD en Europa	88
Los inicios de la EaD en América Latina	93
El COVID-19 y su impacto en los sistemas educativos del mundo	102
Conclusiones finales	105
Capítulo IV: La EaD en Argentina: generalidades del sistema universitario y especificidades de dicha modalidad formativa en nuestro país.....	110
El sistema universitario argentino.....	110
La educación universitaria argentina a nivel virtual	111
La EaD en Argentina: principales antecedentes.....	113
Envío por correspondencia.....	114
Radio	115
Televisión	116
Creación de Departamentos de EaD en Universidades y otros hitos.....	117
La incorporación oficial de la EaD a las ofertas universitarias: el contexto socio económico previo.	118
Las primeras ofertas de EaD en Argentina	120
Marco regulatorio	123
El arancelamiento de la EaD en universidades públicas.....	128
Franjas arancelarias de la EaD en universidades privadas más demandadas	131
Capítulo V: Caracterización de la EAD en Argentina: 1999-2017	134
Introducción.....	134
Variación de la matrícula: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados	135
Regionalización de la EAD: estudiantes, nuevos inscriptos y egresados.....	146



Universidad Torcuato Di Tella

Distribución según áreas académicas: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados	153
Distribución por género: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados.....	159
Distribución según género y áreas académicas: estudiantes, nuevos inscriptos, graduados.	166
Distribución según género y región: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados	170
Distribución según tipo de gestión.....	176
Algunas conclusiones.....	182
Conclusiones.....	184
La apertura del cierre	184
Bibliografía	193
Anexo	205



Índice de Tablas

Tabla 1. Síntesis de las generaciones de EaD.....	45
Tabla 2. Acceso a bienes y servicios por región al 2019.....	77
Tabla 3. Velocidad de la conexión a internet.....	78
Tabla 4. Síntesis de las ventajas y desventajas para estudiantes, universidades y gobiernos.....	82
Tabla 5. Síntesis de las tecnologías desarrolladas en hitos mundiales.....	106
Tabla 6. Otras tecnologías desarrolladas durante el siglo XX.....	108
Tabla 7. Sistema Universitario Argentino	111
Tabla 8. Instituciones universitarias públicas y privadas: oferta y demanda de EaD.	113
Tabla 9. Ofertas brindadas por el sistema universitario según modalidad	113
Tabla 10. Franjas arancelarias para carreras de grado a distancia.....	131
Tabla 11. Franjas arancelarias para carreras de pre grado a distancia	132
Tabla 12 .Porcentaje de estudiantes, nuevos inscriptos y graduados en educación presencial, por región. Año 2017.	150
Tabla 13. Porcentaje de estudiantes y nuevos inscriptos en educación a distancia, por región. Año 2017.....	151
Tabla 14.Cantidad de ofertas académicas a distancia por nivel y región. Año 2017.	152
Tabla 15. Proporción de estudiantes a distancia por nivel y región . Año 2017.	152
Tabla 16. Proporción de nuevos inscriptos a distancia por nivel y región . Año 2017	153
Tabla 17. Proporción de estudiantes por área académica, por período.	154
Tabla 18. Proporción de nuevos inscriptos por área académica, por período.	155
Tabla 19. Proporción de graduados por área académica, por período.	156
Tabla 20. Ofertas de carreras a distancia por tipo de gestión (2016 y 2017).	178
Tabla 21. Carreras de grado y pregrado distribuidas por áreas académicas (1999 a 2017)	205



Índice de Gráficos

Gráfico 1. Evolución de la cantidad de estudiantes de carreras a distancia, por nivel (1999 - 2017)	136
Gráfico 2. Tasa anual de crecimiento por lustro, estudiantes de carreras a distancia de grado y pregrado	137
Gráfico 3. Evolución de la cantidad de nuevos inscriptos de carreras a distancia de grado y pregrado, por nivel (1999-2017)	138
Gráfico 4. Evolución de la cantidad de estudiantes de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.	139
Gráfico 5. Evolución de la tasa interanual de estudiantes de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.	140
Gráfico 6. Evolución de la cantidad de nuevos inscriptos de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.	141
Gráfico 7. Evolución de la tasa interanual de nuevos inscriptos de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.	142
Gráfico 8. Evolución de la cantidad de egresados de carreras a distancia, por nivel (1999 - 2015).....	143
Gráfico 9. Tasa de graduación en EaD, nivel de grado y pregrado. Años 2011-2015.	145
Gráfico 10. Proporción de estudiantes por región, según período	147
Gráfico 11. Proporción de nuevos inscriptos por región, según período.	148
Gráfico 12. Proporción de egresados por región, según período.	149
Gráfico 13. Evolución de la oferta de carreras a distancia de las distintas universidades, grado y pregrado (1999 - 2017).....	157
Gráfico 14. Variación de la tasa interanual de la oferta de carreras de grado y pregrado en modalidad a distancia (1999-2017).....	158
Gráfico 15. Evolución de las ofertas académicas de grado y pregrado en carreras presenciales (1999 - 2017), según región.	159
Gráfico 16. Evolución de la proporción de estudiantes de carreras a distancia de grado y pregrado (1999 - 2017), por género	159



Gráfico 17. Evolución de la proporción de nuevos inscriptos de carreras a distancia de grado y pregrado (1999 - 2017), por género	162
Gráfico 18. Evolución de la proporción de egresados de carreras a distancia de grado, pregrado y posgrado (1999 - 2015), por género.	162
Gráfico 19. Tasa de graduación en EaD, nivel de grado por género. Años 2011 a 2015.	164
Gráfico 20. Tasa de graduación en EaD, nivel de pregrado por género. Años 2011 a 2015.	165
Gráfico 21. Evolución de la proporción de estudiantes de grado y pregrado de carreras de "Educación", por género (1999-2017).	167
Gráfico 22. Evolución de la proporción de estudiantes de grado y pregrado de carreras de "Derecho", por género (1999-2017).	168
Gráfico 23. Evolución de la proporción de egresados de grado, pregrado y posgrado de carreras de "Derecho", por género (1999 - 2017).	169
Gráfico 24. Evolución de la proporción de egresados de grado, pregrado y posgrado de carreras de "Educación", por género (1999-2017).	170
Gráfico 25. Proporción de estudiantes de EaD varones y mujeres de grado y pregrado por región, 2017.	171
Gráfico 26. Proporción de nuevos inscriptos varones y mujeres de grado y pregrado de EaD por región en el período 1999-2017.	173
Gráfico 27. Proporción de egresados varones y mujeres de grado, pregrado y posgrado por región en carreras a distancia en el período 1999-2015.	174
Gráfico 28. Tasa de egreso de varones y mujeres por región, nivel grado y pregrado, período 1999-2015 en carreras a distancia.	175
Gráfico 29. Proporción de estudiantes de carreras a distancia de grado y pregrado, según tipo de gestión (1999-2017).	176
Gráfico 30. Proporción de nuevos inscriptos de carreras a distancia de grado y pregrado (1999 - 2017), por tipo de gestión.	178
Gráfico 31. Proporción de egresados de carreras a distancia de grado, pregrado y posgrado (1999-2015), por régimen.	181



Resumen

Para el armado de este trabajo de investigación se entiende a la educación a distancia (EaD) como aquella modalidad de formación en la que existe una separación espacio-temporal entre el docente y el alumno. Desde sus inicios, ha ido cambiando de nominación, pues el modo de nombrar esta modalidad de formación, en cada etapa de la historia, estuvo directamente relacionada con los rasgos y la dinámica que ha tomado en cada momento particular. En un revisionismo exhaustivo, fue posible distinguir cuatro paradigmas pedagógicos que han estructurado cada generación de la EaD: Cognitivismo, Constructivismo, Conectivismo y Aprendizaje por inmersión. También, en cada generación se destacó la primacía de ciertos recursos tecnológicos por sobre otros.

Para la presente tesis, se han planteado algunos interrogantes tales como: ¿De qué manera varía la oferta académica de carreras a distancia a lo largo del período considerado? ¿Cuáles son las áreas académicas y las regiones del país que concentran la mayor cantidad de estudiantes? ¿Cómo se distribuyen las carreras según el régimen educativo (público y privado) ¿En cuál se insertan mayormente los estudiantes? ¿Qué nivel educativo —grado y pregrado— concentra la mayor cantidad de estudiantes? En vistas a ello, el objetivo de la investigación fue realizar una caracterización cuantitativa de la educación a distancia en las universidades argentinas, en el período 1999-2017. Para ello se trabajó, esencialmente, con fuentes secundarias tales como revisión de literatura e investigaciones precedentes y una matriz de datos histórica en relación a la EaD obtenida en la Secretaría de Políticas Universitarias. La metodología empleada fue un análisis cualitativo y cuantitativo de la información relevada.

Palabras clave: Educación a Distancia - Paradigma - Generación – Tecnología - Comunicación



Introducción

*“Antes las distancias
eran mayores
porque el espacio
se mide
por el tiempo”.*
Jorge Luis Borges

Se puede definir la educación a distancia (EaD) como aquella modalidad de formación en la que existe una separación espacio-temporal entre el docente y el alumno. La comunicación y el diálogo didáctico entre ambos están mediatizados por diversos recursos que operan como facilitadores y soporte, tanto para el proceso de enseñanza/aprendizaje como para el seguimiento de los estudiantes. Desde sus inicios, la educación a distancia ha ido cambiando de nominación, pues el modo de nombrar esta modalidad de formación en cada etapa de la historia estuvo directamente relacionado con los rasgos y la dinámica que ha tomado en cada momento particular.

La EaD surgió como respuesta a la demanda de educación por parte de los sectores sociales más desfavorecidos y, a lo largo de la historia, se ha apoyado en los recursos tecnológicos disponibles en cada época. Como se verá en el desarrollo de la investigación, ya desde la Grecia arcaica, la educación estuvo mediatizada por una tecnología central: la palabra. Luego, en 1453 apareció la imprenta y constituyó lo que considero, el primer hito de educación a distancia en el mundo, pues se podía aprender sin estar físicamente con otros.

Tanto en Europa como en Estados Unidos, la expansión de los sistemas nacionales de correos, han favorecido el desarrollo de esta modalidad. En Europa, se registraron las primeras experiencias en 1840, a través de un sistema taquigráfico que promovía el intercambio entre alumnos. Desde ese momento y a lo largo de todo el siglo XIX, se implementaron distintos programas de EaD que han utilizado las tecnologías de la información y la comunicación desarrolladas a partir de la segunda Revolución Industrial. Ya en el siglo XX, los principales



desarrollos tecnológicos que abonaron al crecimiento de la EaD, se sucedieron en el marco de la primera Guerra mundial y la Guerra Fría.

De este modo, se fueron sentando las bases de la EaD que en Europa tuvo su punto cúlmine en 1969 con la creación de la *Open University* británica; considerada por diversos autores como el hito inaugural en el dictado de carreras a distancia en el continente. Asimismo, en Estados Unidos, Anna E. Ticknor fue la impulsora de dicha modalidad de estudio, creando en 1873, la *Society for the Promotion of Study Home* que sentó las bases para que comenzasen a desarrollarse otras experiencias de EaD en el país.

En América Latina, sus inicios tuvieron lugar varias décadas más tarde, a comienzos de 1950, y surgió como una modalidad de formación de baja calidad para sectores excluidos de ámbitos educativos formales. Se focalizó en la formación docente, en la alfabetización para adultos y en la educación intercultural para indígenas.

Ahora bien, más específicamente, en esta tesis, he analizado las características que asume la EaD en Argentina, en el período 1999-2017. Para ello, he planteado los siguientes interrogantes: ¿De qué manera varía la oferta académica de carreras a distancia a lo largo del período considerado? ¿Cuáles son las áreas académicas y las regiones del país que concentran la mayor cantidad de estudiantes? ¿Cómo se distribuyen las carreras según el régimen educativo (público y privado) ¿En cuál se insertan mayormente los estudiantes? ¿Qué nivel educativo —grado y pregrado— concentra la mayor cantidad de estudiantes?

En función de ello, alentó la presente tesis, la detección de ventanas de oportunidad relacionadas con la escasa información cuantitativa que existe sobre la EaD para el período considerado. Luego de una exhaustiva revisión bibliográfica, se identificaron algunas limitaciones respecto de la información disponible para caracterizar a la EaD en Argentina. En efecto, se constató que los datos respecto del alcance de la EaD en Argentina, de la elección de disciplinas académicas, de la distribución por género de los estudiantes en las carreras, de la concentración regional de la oferta y demanda de carreras a



distancia y de la distribución de la matrícula según el tipo de régimen, están centralizados por universidad y, en la mayoría de los casos, no están publicados.

Era necesario, por lo tanto, generar información nueva que diese cuenta de la EaD en su conjunto. Para ello, se recurrió a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que proporcionó la mayor parte de la información cuantitativa que integra esta tesis. Esta información, sin embargo, no estaba procesada ni analizada. Por lo tanto, uno de los mayores aportes de este trabajo de investigación, de carácter exploratorio, es la construcción de datos cuantitativos a partir del procesamiento y análisis de la información obtenida. De este modo, como se verá en el capítulo V “Caracterización de la EaD en Universidades argentinas”, fue posible mostrar tendencias y/o disrupciones en la elección de ofertas académicas por parte del estudiantado, su distribución por áreas disciplinares, su concentración en el régimen público o privado, entre otras.

Este análisis resulta, asimismo, pertinente, ya que la mayoría de la literatura dedicada a la EaD se encuentra desactualizada o enfocada en otras dimensiones tales como: las posibles trayectorias del alumnado que intenta sortear las dificultades de esta modalidad formativa, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la evaluación de los aprendizajes y el aspecto didáctico. Por lo expuesto hasta aquí, la elaboración de la presente tesis, constituye un aporte para el campo de la EaD en el ámbito universitario.

El objetivo general de la investigación, entonces, es realizar una caracterización cuantitativa de la educación a distancia en las universidades argentinas, en el período 1999-2017. Para ello, se trazaron objetivos específicos ligados, por un lado y en términos generales, a describir de qué manera varía la oferta académica de carreras a distancia a lo largo del período considerado. Por otro lado, y respecto de los estudiantes particularmente, los objetivos específicos están relacionados a identificar las áreas académicas en las que se concentran, identificar qué regiones del país los nuclean en mayor y menor proporción, indagar qué carreras ofrece cada régimen (público y privado) y en cuáles se insertan mayormente, así como conocer en qué nivel se concentra la mayor cantidad de estudiantes.



En el capítulo I de la tesis se exponen las herramientas conceptuales y metodológicas de la investigación. Se realiza un racconto histórico que da cuenta de las distintas denominaciones que la EaD ha tenido a lo largo de cada generación. Se abordan también, los recursos tecnológicos, los modos de concebir a los diversos actores que participan en dicha modalidad de formación (alumno, docente, tutor) y los principales paradigmas pedagógicos que organizaron el proceso de enseñanza/aprendizaje en cada etapa de la historia.

En el capítulo II, “Estado del arte”, se presenta una recopilación de informes e investigaciones sobre EAD, tomando como eje el análisis de las ventajas y desventajas de la EaD para los estudiantes, universidades y gobiernos. En este capítulo se recupera, además, un concepto central para este tipo de formación: el de tecnología.

El capítulo III está dedicado, exclusivamente, al surgimiento de la EaD en Europa, Estados Unidos y América Latina, en términos históricos y contextuales. Se puntualizan aquí, los cambios sustanciales que sufrió este tipo de formación, a partir de la aparición de internet y se suma un breve apartado respecto del COVID-19, en vistas a presentar un panorama general mundial respecto de la transformación de las clases presenciales en virtuales.

En el cuarto capítulo, se aborda la historia de la EaD en Argentina, caracterizando el sistema universitario actual tanto a nivel general como virtual y señalando algunos antecedentes históricos respecto del surgimiento de dicha modalidad en nuestro país. En relación a este último aspecto, se presentan datos en términos de cantidad de universidades que dictan carreras a distancia, regulaciones, normativas vigentes y aspectos arancelarios.

En el capítulo V se incluye información central, pues se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de la Secretaría de Políticas Universitarias respecto de la EaD en universidades argentinas para el período 1999-2017. Esto permite aportar una caracterización del sistema en términos de regionalización de los estudiantes, distribución por género, concentración en áreas disciplinares, crecimiento de la matrícula y otras variables de relevancia.



Universidad Torcuato Di Tella

Por último, se aportan conclusiones preliminares, a partir de la información a la que se arribó. Se incluyen también, algunos desafíos que se consideran pendientes de la EaD de cara a los próximos años de desarrollo.



Capítulo I: Herramientas conceptuales y metodológicas

"Es inútil, ya no tenemos la sabiduría de los antiguos, ¡Se acabó la época de los gigantes!

—Somos enanos —admitió Guillermo— pero enanos subidos sobre hombros de los gigantes y, aunque pequeños, a veces, logramos ver más allá de su horizonte".

Umberto Eco, *El nombre de la rosa*.

En el presente capítulo, se consignarán algunas definiciones generales en relación a la Educación a Distancia (EaD). Luego, se realizará una conceptualización de dicha modalidad formativa a partir de la distinción de cuatro paradigmas pedagógicos que han estructurado cada generación de la EaD: Cognitivismo, Constructivismo, Conectivismo y Aprendizaje por inmersión.

En cada período se considerará la denominación que adquirió la EaD; las principales tecnologías utilizadas para intercambiar, tanto los contenidos con los estudiantes como la dinámica de interacción entre estos y las figuras formativas. Asimismo, hacia el final, se presentarán las fuentes y la metodología de obtención de datos para la realización de la presente tesis.

Definición y delimitaciones de la EaD

Cabe destacar que el modo de nombrar y de implementar la EaD ha ido cambiando. En efecto, como se observará a lo largo de este capítulo, fue transformándose paulatinamente, de un modelo en que el estudiante asumía el rol pasivo de mero receptor de la información a la asunción de un rol activo en términos de la creación y producción de contenido. No obstante, hay algunas ideas centrales que más allá de las nominaciones y cambios de cada época, se han sostenido a lo largo del tiempo como ejes estructurantes de la EaD.

Siguiendo a García Aretio (2003), se puede definir la EaD como aquella modalidad de formación en la que existe una separación de espacio y tiempo entre el docente y el alumno. La comunicación y el diálogo didáctico entre ambos están mediatizados por diversos recursos que operan como facilitadores y soporte de la organización que diseña los materiales de estudio, así como el seguimiento de los estudiantes.



Rama (2008) se inscribe en esta línea y plantea la Educación a Distancia como aquella modalidad de formación en la que existe una separación espacio-temporal entre el docente y el alumno, que se comunican mediatizados por diversos recursos que operan como facilitadores. Anderson (2009), de modo similar a Rama, señala que una de las características centrales de la EaD es que siempre esta mediatizada por las tecnologías de la época para saldar la distancia entre los estudiantes, docentes e instituciones. En este sentido, a medida que la tecnología ha avanzado, la EaD se ha desarrollado.

Asimismo, Bozkurt y Chih-Hsiung (2016) indican que el término genérico “distancia” que define el campo, no es el único descriptor de esta modalidad formativa. Para este autor, el término “EaD”, se ha utilizado más para reflejar el cambio hacia una visión más social del aprendizaje centrado en el estudiante que para aludir a la equidad social, razón por la cual se creó este tipo de formación.

Por su parte, Saykili (2018) señala que, para transitar un proceso de EaD, es necesario que los sujetos se proporcionen la libertad de diagnosticar sus propias necesidades de aprendizaje y de formular sus propias metas. También, debieran tener de mínima, cierta capacidad intelectual, habilidades de estudio, motivación y estímulo emocional por parte de las personas que constituyen su red de apoyo.

En suma, si bien la EaD asistió a cambios cualitativos a lo largo de la historia (en términos de formato, rol del estudiante, modalidad de presentación de los contenidos y denominación), hay ideas conceptuales que funcionaron como principios estructurantes, que se han sostenido:

- La separación física del estudiante con el docente y/o la casa de estudios.
- La asincronía en la participación e intercambio con pares y docentes.
- La autonomía del estudiante respecto de los materiales de estudio.



- La presencia de las tecnologías (de cada época) como mediatizadoras del intercambio.

Los factores que motorizaron la Educación a Distancia

Ahora bien, resulta importante indicar que la formación no es a distancia si demanda un alto grado de presencialidad, si el desarrollo del aprendizaje requiere que la interacción entre estudiantes y docentes sea de forma sincrónica, si la única vía de comunicación es la tutoría presencial y/o si resulta unidireccional. En este marco, la normativa vigente a partir del año 2017 (para ampliar, ver capítulo IV, “La EaD Argentina”, apartado “Marco regulatorio”), explica que una carrera se considera ‘a distancia’, cuando al menos el 50% de las materias se dictan de modo virtual.

Si bien, en el capítulo III “Historia de la EaD”, se realizará un racconto histórico y exhaustivo acerca de los inicios de la EaD en Estados Unidos, Europa, América Latina y particularmente en Argentina, se considera oportuno realizar un desarrollo acerca de las generaciones de la EaD y las distintas denominaciones que la misma ha tomado a lo largo de la historia, puesto que desde su surgimiento, estuvieron directamente relacionadas a las particularidades de cada contexto y época, a la característica que deseaba destacarse y al curso, programa o actividad donde se insertaba esta modalidad de formación. Hacia el final del presente capítulo se sintetizará lo expuesto, en un cuadro resumen.

Para comenzar, siguiendo a García Aretio (2013), es posible identificar los siguientes factores como los promotores del surgimiento de la EaD:

- La aparición de la escritura.
- La invención de la imprenta.
- La aparición de la educación por correspondencia (correo postal).
- La aceptación social de las teorías que ‘cuestionan los privilegios’.
- Los medios de comunicación puestos al servicio de la educación.
- La expansión de las teorías de ‘enseñanza programada’.



Se puede señalar que la enumeración de estos factores, tienen en común, la posibilidad de constituirse como una tecnología de facilitación. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2019) una tecnología constituye el conjunto de recursos técnicos, procedimientos e instrumentos que se emplearán para una acción. Esta definición, coloca de manifiesto que históricamente en el campo de la educación se han utilizado diferentes tecnologías analógicas y digitales para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, mucho antes de que en los años noventa irrumpieran las TIC. En este sentido, se puede observar que la educación en general, ha estado mediatizada antes y luego de la aparición de la escritura, por una tecnología fundamental: la tecnología de la palabra.

Eric Havelock (1994) ha advertido que en la Grecia arcaica, cuando no se conocía aún la escritura, la poesía era el instrumento clave para garantizar la supervivencia de la tradición y en consecuencia constituía la piedra basal de la educación comunitaria. En las culturas orales, la poesía constituyó entonces, la tecnología fundamental al servicio de la educación, teniendo un rol central, puesto que para las sociedades que no poseían escritura, la poesía fue la forma más elemental de la experiencia social, el instrumento de la memoria comunitaria, el sistema de registro de los conocimientos y el vehículo para invocarlos. Aprender en este entorno, implicaba participar de una actividad colectiva con un fuerte compromiso afectivo, emocional, intelectual y corporal.

Ya alrededor de 1453, se puede señalar que con la aparición de la imprenta, se abrieron nuevos horizontes, ya que la educación continuó apoyándose en la tecnología de la palabra, aunque ya no se requería de una experiencia comunitaria en la que el único modo de aprender era estando físicamente con otros, sino que la producción masiva de libros resignificó el proceso educativo: por primera vez se podía acceder al conocimiento (encarnado en escritos) estando en otro tiempo y espacio.

La invención de la imprenta entonces, puede considerarse un hito clave en la EaD, ya que instala a los libros impresos como nuevas tecnologías que permitieron acceder al conocimiento sin requerir de un espacio físico compartido con otros. Un conocimiento que ya no necesitaba de la vinculación comunitaria,



sino que quienes deseaban aprender, podían atravesar experiencias de aprendizaje más autónomas en relación a tiempos, espacios y ritmos propios.

Las generaciones de Educación a Distancia

Primera y Segunda generación: modelo pedagógico Cognitivista

Podríamos ubicar una primera generación de EaD (con dos etapas diferenciadas) entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX (ver capítulo III “Historia de la EaD”), cuyos principales vehículos o tecnologías utilizadas fueron el desarrollo de la imprenta y de los servicios postales. En esta primera generación, el principal modelo pedagógico que organizó el esquema de enseñanza y aprendizaje, fue el Cognitivism, con algunos rasgos del Conductismo. Siguiendo a Garrison (1985), en ambas etapas de esta generación, la EaD adquirió dos denominaciones: inicialmente, se la llamó: “Enseñanza por correspondencia” y ha sido la designación que más vigencia tuvo, ya que ha perdurado por más de un siglo. La Asociación de Centros Educativos No Universitarios de Europa, la AECS (*Association of European Correspondence Schools*) mantuvo esa denominación hasta el año 1999.

En esta generación los textos eran muy rudimentarios y siguiendo a Sauvé (1992) los programas de formación eran muy simples: el texto escrito se trataba de un manuscrito, pues se replicaban los materiales de la formación presencial. Asimismo, el material se distribuía por correo, lo que demoraba la recepción del mismo por parte de los estudiantes. Esta modalidad de ‘entrega’ de la educación, acarrió las dificultades inherentes a un proceso de aprendizaje a distancia y en soledad. Es por ello por lo que luego se incorporaron guías de estudio, cuadernillos con ejercicios, instrumentos de autoevaluación y materiales complementarios.

Ahora bien, el acto educativo, supone la figura de actores que acompañen al estudiante en el proceso de aprendizaje y colaboren en la remoción de obstáculos, que en el caso del estudio a distancia, están ligados a la ‘sensación de soledad’ de los alumnos y la dificultad para la autoorganización. Esto dio lugar entonces, a la inclusión de la figura del tutor u orientador, cuyas funciones



principales estaban ligadas, tanto a la corrección de trabajos y respuesta a los correos postales de los estudiantes como a la motivación para que pudiesen trascender los obstáculos inherentes a dicha modalidad de estudio.

Siguiendo a Wedemeyer (1981) se arriba así a una segunda etapa de la primera generación de la EaD en la que comienzan a introducirse, de modo incipiente y complementario al intercambio postal, otras tecnologías tales como:

- Telégrafo (inventado en 1830).
- Teléfono (inventado en 1876).
- Radio (inventada en 1901).
- Teletipo (inventado en 1910).
- Televisión (inventada en 1923 y en marcha emitiendo programación desde 1935).

Estas nuevas tecnologías audiovisuales, que se introdujeron como una estrategia para responder mejor a las dificultades que imponía el estudio a distancia, impulsaron una nueva denominación de este tipo de formación que fue llamada 'Teleformación' hacia el final de la primera generación, desarrollándose por completo en la segunda generación de EaD. El prefijo 'tele' hace referencia a la palabra distancia (significado etimológico) y a la interacción del participante con el formador, a través de tecnologías de comunicación. A esta denominación se le anexan 'Teleeducación' y 'Teleaprendizaje' con un significado equivalente, haciendo referencia a la posibilidad de transitar aprendizajes interactivos, flexibles y accesibles (García Aretio, 1999).

Esta primera etapa ha sido extensa, pues se ha prolongado hasta finales de los años sesenta, dando paso a la segunda generación de EaD que finalizó iniciando la década del ochenta. En este período, la EaD, tuvo una fuerte centralidad multimedial y como se señalaba anteriormente fue el apogeo de la teleformación, pues las principales tecnologías utilizadas fueron la radio y la TV, que estaban presentes en la mayoría de los hogares. También, se incorporaron otros recursos como los audiocasetes, videocasetes, diapositivas y el uso del teléfono para favorecer el contacto entre el tutor y los estudiantes.



Tanto la primera como la segunda generación de EaD, fueron etapas que enfatizaron particularmente en el diseño y envío de los materiales didácticos quedando en segundo lugar el acento en la interacción del docente con los estudiantes y de ellos entre sí.

Cabe destacar que el lugar que cada generación de EaD le ha dado al rol del docente, a la elaboración de los contenidos, a los estudiantes y a la interacción entre pares, no fue azaroso sino que obedeció a modelos pedagógicos particulares que estructuraron cada etapa. Como se ha señalado párrafos más arriba, en la primera y segunda generación de la EaD (donde aún no se utilizaba internet), operó predominantemente el modelo del Cognitivismo, con todavía algunos rasgos del modelo Conductista.

El modelo pedagógico Cognitivista ha sido desarrollado entre 1950 y 1960. Sus principales exponentes fueron Piaget, Bruner, Anderson, Ausubel y Gardner; quienes plantearon que los procesos intelectuales están regidos fundamentalmente por las metas individuales que podrán ser alcanzadas dependiendo de la capacidad del sujeto de desarrollar habilidades para ello. De esto se desprende que, para este modelo, el conocimiento se adquiere a partir de las acciones personales y que un modo pertinente de alentar esto es que los estudiantes se enfrenten a problemas que les requieran desarrollar habilidades específicas para resolverlos.

Según este paradigma, el aprendizaje se produce a partir de la propia experiencia y, a diferencia del Conductismo, considera que el mismo es una 'representación' de la realidad, no una mera traspolación objetiva. Es por ello por lo que enfatiza en cómo se adquieren las representaciones del mundo y en cómo se almacenan o recuperan de la memoria.

Aquí es relevante subrayar que para el modelo Conductista, el sujeto es 'pasivo' en términos de la recepción de la información y se arriba al aprendizaje a través del refuerzo y la repetición. Para el Cognitivismo, en cambio, el sujeto es activo: el aprendizaje se produce a partir de la propia experiencia mediante un proceso de procesamiento de la información que incluye la singularidad del sujeto en términos de la interpretación que pueda realizar de ese conocimiento. A diferencia del Conductismo, la información no se inculca ni se 'deposita' sino



que se apunta a que el estudiante pueda resolver problemas, desarrollando habilidades específicas para el aprendizaje (Siemens, 2004).

Este modelo ha recibido una fuerte influencia de los avances tecnológicos en términos de comunicaciones y de la informática. Es por ello por lo que uno de sus supuestos más relevantes es la metáfora de la máquina: el sujeto es concebido como 'una máquina' que absorbe, almacena, procesa, codifica y utiliza la información. Esta ha sido una de las principales críticas realizadas por el modelo pedagógico subsiguiente, el Constructivismo.

Ahora bien, es necesario enfatizar la relevancia de la memoria para el modelo Cognitivista, pues si esta corriente se sustentó en la analogía central de la mente humana con una computadora o máquina, es porque supuso que los sujetos almacenan información que pueden localizar, recuperar y codificar, cuando lo requieran. Si bien este paradigma le otorgó al sujeto un rol más activo, de procesador de información (a diferencia del Conductismo que lo ubicaba como receptor pasivo) y la adquisición de conocimiento tomó ribetes más dinámicos; ciertamente se identifican de modo latente, algunos sesgos de la concepción mecánica del aprendizaje. Estas influencias pueden identificarse con claridad en las primeras dos generaciones de EaD, previas a la aparición de internet.

En primera instancia, se hablaba de una modalidad de 'entrega' de la educación, lo que supuso un estudiante pasivo, en el lugar simbólico y literal, de receptor de la información a partir de los servicios postales. Esto se ha reflejado también en una de las denominaciones que adquirió la EaD en este estadio de la primera generación: "Enseñanza por correspondencia" (García Aretio, 1999). Asimismo, la entrega de copias de materiales por correo postal, abonó a la premisa Conductista de representarse 'la realidad' de modo lineal y objetivo, pues la concepción del aprendizaje funcionó análogamente a la idea de que los 'materiales originales' podían ser reproducidos mecánicamente en 'copias idénticas'.

En la segunda etapa de la primera generación, esto se sostuvo aunque se incorporó una fuerte impronta multimedial y telemática. Es por ello por lo que la concepción del estudiante comenzó a cambiar, pues alineada a la metáfora del



sujeto 'como una máquina', se lo pensó como alguien que, a partir de la recepción de información, podía individualmente procesarla, clasificarla, ponderarla e incorporarla.

Este modelo, al concebir el aprendizaje como una experiencia individual ligada a las acciones personales, explica también el hecho de que los mayores esfuerzos de los docentes, se hayan ubicado en el diseño de los materiales didácticos y no en motorizar tanto su interacción con los estudiantes como la de los estudiantes entre sí (Vivas, 2014).

Hacia finales de la primera generación de EaD se añadió la figura del tutor u orientador, con el objetivo de colaborar con el alumno para que pudiera remover obstáculos relacionados con la distancia y la soledad. Esto marcó un incipiente quiebre de un modelo esencialmente Cognitivista con rasgos Conductistas a un modelo en la segunda generación, completamente Cognitivista en el que se reconoció la necesidad de un tutor, que desde su posición asimétrica, mediatice el proceso de aprendizaje del estudiante, entendiendo que esa incorporación no era lineal, inocua u 'objetiva', sino singular porque comprometía modos propios en que cada alumno se representaba 'la realidad'.

Tercera generación: la incorporación de internet y el modelo pedagógico Constructivista.

La tercera generación de la EaD comenzó a principios de los ochenta y se extendió hasta mediados de la década del noventa. Ya aquí, se incorpora internet y apareció la Web 1.0 que consistía en sitios online muy simples y 'estáticos' que permitían la posibilidad de descargar documentos conectados entre sí a través de hipervínculos. Continuando con la anterior, también fue una etapa con una impronta 'telemática' y la característica central de ella es que se profundizó en la inclusión de los sistemas de telecomunicaciones, articulándolos con otros recursos educativos. Cabe destacar que, paulatinamente, fue tomando más fuerza la idea de la computadora personal, esto le otorgó otra centralidad al rol del estudiante, que en las primeras generaciones asumió un rol pasivo y luego, de procesador de la información.



Una aclaración de relevancia es que en todas las generaciones convivieron la incorporación de las nuevas tecnologías con las tecnologías más clásicas, y todavía no obsoletas por completo: el material en soporte de papel, ya sea en libros o en impresiones que realizaban los estudiantes. Siguiendo a García Aretio (2014) en esta generación, la EaD tomó diversas formas: continuaron los sistemas de “Enseñanza por Correspondencia” y se incluyeron nuevas modalidades denominadas “Educación abierta y a distancia”, “Aprendizaje flexible” y “Enseñanza semipresencial”, con la correspondiente apertura de los EVA: “Entornos virtuales de Aprendizaje”. En el siguiente párrafo se profundizará en cada una de ellas.

En la llamada “Educación abierta y a distancia”, la modalidad de entrega de los materiales educativos siguió siendo mediante correo postal, aunque la inclusión del adjetivo ‘abierta’ en la denominación, fue utilizado para enfatizar en la libertad espacio-temporal, que beneficiaba a los estudiantes, y en la flexibilidad que este tipo de formación les otorgó (García Aretio, 1999).

Como puede evidenciarse, muy incipientemente, la EaD comienza a pasar de una primera y segunda generación, en la que el foco estuvo puesto en el diseño y entrega de los materiales didácticos que constituyeron un aspecto prioritario en la modalidad, a una dinámica en la que los estudiantes dejaron de tener un lugar periférico, pasivo y de meros receptores y/o procesadores de información, para cobrar mayor protagonismo. Así es que surgió la nueva denominación: “Aprendizaje flexible”. Esta definición ubicó a los estudiantes en un lugar central, ya que son ellos quienes deciden el ritmo (duración, frecuencia), la modalidad y el contenido del aprendizaje.

Rama (2008) ha planteado que la flexibilidad, también estuvo ligada a las incipientes nuevas posibilidades que ofrecieron algunas casas de estudio en las que ya no se requería a los estudiantes una cursada plena, sino que permitieron alternar la cursada presencial con instancias virtuales. Esto dio paso a la denominación “Enseñanza semipresencial” que se ha utilizado particularmente en Iberoamérica.



Se desea señalar que en esta tercera generación, la inclusión de internet le otorgó un salto cualitativo al modo de concebir la EaD, pues permitió la navegación de los estudiantes en Entornos Virtuales de Aprendizaje y en sitios web 1.0, que si bien eran simples, aportaban un cambio sustancial notable en relación a las generaciones anteriores. Nuevamente, asistimos a una reconcepción del estudiante, que ya no es un procesador de la información como en el modelo Cognitivista, sino que se transforma en un alumno navegante (Sobrino Morrás, 2011). Comienza a enmarcarse así, el proceso de enseñanza/aprendizaje, en el modelo Constructivista.

El Constructivismo, gestado en la década del setenta y desarrollado en los años ochenta (cuyos mayores exponentes fueron Piaget, Vygotsky, Novak y Ausubel), entiende al aprendizaje como un proceso complejo y caótico; concibiendo a los sujetos no como tabulas rasas o recipientes en los cuales se 'deposita' el conocimiento, sino como constructores activos del mismo, a partir de una realidad interna. Para este paradigma, se arriba al conocimiento a partir de la interacción entre el estudiante y el entorno, puesto que el sujeto al actuar sobre la realidad, va estructurándola en su propia mente y asignándole significado. Es decir que, los estudiantes crean conocimiento al mismo tiempo en que comprenden sus experiencias, seleccionado y trazando sus propios caminos en el proceso de aprendizaje. Para ello, se considera relevante la interacción con el medio y con otros, pues la experiencia allí construida, configura un elemento clave para el proceso de aprendizaje. Se desprende de ello, que en este modelo pedagógico, todos los actores que participan directa o indirectamente de la situación de aprendizaje son mediadores entre el sujeto y el proceso de generación de conocimiento.

Siemens (2004) señaló que en este paradigma, el conocimiento que el sujeto puede lograr, está vinculado con los saberes anteriores pues es siempre una construcción que el estudiante realiza activamente partiendo de los elementos de los cuales dispone. Aquí, cabe deducir que si el sujeto no tiene acceso directo a la realidad externa porque hace una construcción singular de ella según su contexto y articulación de conocimientos previos, estamos ante



una novedosa relativización del conocimiento “objetivo” y universal, abriendo la posibilidad a la construcción de múltiples realidades.

Una de las estrategias formativas que alberga el paradigma Constructivista, es el modelo de aprendizaje situado que se propone que los sujetos puedan aprehender la realidad de su entorno, pudiendo contextualizar los contenidos teóricos, buscándoles un significado concreto y pudiendo ponerlos en acción en su cotidianeidad. Para ello, se requiere del aprendizaje colaborativo, lo que facilitará que los contenidos se puedan transformar en competencias. En este marco, se comprende que el proceso de aprendizaje puede ser autorregulado por cada estudiante. Es por ello por lo que resulta relevante que el contexto que se le asigne, establezca las condiciones adecuadas para que los estudiantes se motiven e involucren en las propuestas.

Este paradigma pedagógico ha primado en toda la tercera generación de la EaD, pues la inclusión de internet, dejó atrás la concepción de alumno como procesador y lo instaló como navegador, permitiendo un modelo de “aprendizaje por descubrimiento” que se ancló fundamentalmente en los horizontes y posibilidades de la web 1.0.

Esto generó un nuevo salto cualitativo en el modo de concebir las formaciones a distancia y a todos los elementos que la componían: por un lado, una de las denominaciones de la EaD en este período fue “Educación abierta”. El rasgo ‘abierto’, se alineó a uno de los postulados centrales del Constructivismo, en términos de que cada sujeto podía trazar su propio recorrido de aprendizaje, autorregulando el ritmo, la frecuencia, profundidad e intensidad del proceso. Asimismo, otra de las nominaciones de este estadio fue “Aprendizaje flexible”, que también reflejó la nueva concepción de la modalidad, porque se le asignó mayor relevancia a que los estudiantes pudieran elegir desde qué lugar físico estudiar, asumiendo que esto no constituía un elemento neutro sino que impactaba directamente en el proceso de construcción del conocimiento.

Por otro lado, alineada a este modelo pedagógico, la EaD confirió mayor centralidad y protagonismo a la interacción entre los estudiantes, y entre estos y los docentes, porque entendió que la experiencia que en esa interacción se



desarrollase, sería elemental para el proceso de aprendizaje. También, albergó la emergencia de los conocimientos previos de los sujetos, en tanto consideró que facilitaban la construcción de conocimiento. Esto favoreció la estimulación de constructos de pensamiento “no lineales”, sino integrados y contextualizados.

Se considera que lo expuesto en el párrafo anterior, sumado a la inclusión de internet con el acceso a sitios web simples, aunque con posibilidad de descargar e interconectar documentos, nos ubica frente a una incipiente y novedosa idea de red, ausente en el modelo anterior del Cognitivism:

- Redes de interacción entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes.
- Redes de conocimientos, ideas, fuentes, saberes y experiencias previas.
- Redes de internet con documentos accesibles, interconectados entre sí.

Se concibió entonces a los estudiantes como generadores activos de conocimiento, a partir de redes en las que se interconectaban distintos elementos como personas, conceptos, saberes, ideas y conocimientos. Ahora bien, este modelo pedagógico también ha recibido críticas puesto que aún el Constructivismo social que reconoce el aprendizaje como un proceso que incluye a otros, alienta el protagonismo individual del estudiante en el proceso (Siemens, 2004). Esto, en un mundo interconectado como el que comenzaba a desplegarse por esas épocas (1980 a 1995), quedaba obsoleto como hipótesis explicativa respecto de cómo aprendían las personas. Asimismo, otra de las críticas a este modelo fue que las conexiones que se esperaba realizase el estudiante, estaban bajo su exclusivo control, sin considerar las nuevas interconexiones surgidas a partir del descubrimiento espontáneo. En síntesis, los principales cuestionamientos señalaban que no se tenía en cuenta el aprendizaje producido a partir de la introducción e interacción con las nuevas tecnologías ni tampoco podían explicar cómo se producían los aprendizajes a nivel organizacional.

Se empieza a debilitar así, este modelo pedagógico de la EaD, dando lugar a lo que posteriormente se concibió como el “Conectivismo”, paradigma presente en la cuarta generación de EaD, que consideró a la inclusión de las nuevas



tecnologías como un elemento central para reconcebir el modo en que aprenden y realizan conexiones los estudiantes.

Ahora bien, es dable contextualizar al paradigma Constructivista que imperó en la tercera generación de EaD alentando a los estudiantes a transformar la información en conocimiento a partir de sus propias experiencias, en el marco de la emergencia de una Sociedad de la información y del conocimiento que cada vez tomaba más fuerza. Si bien en los años setenta, Peter Drucker, comenzó a conceptualizar sobre ello en el área del *management*, acuñando el término “Trabajador del conocimiento”, y Daniel Bell, en la misma época, desarrolló la idea de “Sociedad de la información” para dar cuenta de las nuevas formaciones sociales en la época post industrial, ciertamente desde la década del noventa y más acentuadamente desde comienzos del nuevo milenio, con la proliferación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la idea de Sociedad del conocimiento se profundiza, pues cambian radicalmente las interacciones sociales y el modo de trabajar, aprender e incluirse en las estructuras productivas societales.

Castells (1999) señaló que en la “Sociedad de la información” la generación, procesamiento y transmisión de la misma, son claves para el desarrollo global pues apalancada en los nuevos desarrollos tecnológicos, se convierten en un modo concreto de generar productividad y poder. Allí, estableció una distinción relevante al identificar que lo central no son el conocimiento y la información *per se*, sino la aplicación de los mismos para generar nuevo conocimiento e información, configurando así un círculo virtuoso. En este marco, las nuevas tecnologías constituyeron más que simples herramientas, dado que permitieron desarrollar nuevos procesos. Esto ha permitido que la mente humana deje de ser un elemento más del sistema de producción y se convierta en una fuerza productiva.

Asimismo, resulta oportuno realizar una distinción entre Sociedad de la información y Sociedad del conocimiento: en la primera, el acento se ubica en la captación, procesamiento y comunicación de la información, mientras que en la segunda se trata de transformar esa información en nuevo conocimiento. En el



Universidad Torcuato Di Tella

marco del avance de la “Sociedad del conocimiento” que convertía al mundo en una aldea global e interconectada, se arriba a la cuarta generación de la EaD.

Cuarta generación: modelo pedagógico Conectivista y transición hacia el Aprendizaje inmersivo.

La cuarta generación de EaD profundizó el protagonismo de internet, (pues fue “el auge” de las TIC, los blogs y las redes sociales,) y se desarrolló desde mediados de la década del noventa hasta el presente, aunque pueden identificarse dos etapas dentro de ella. La primera hasta el año 2010, aproximadamente, en donde se utilizaban sitios web con formatos 2.0 (sitios online más dinámicos que la web 1.0, en donde además de descargar información, los usuarios podían producirla, subirla y compartirla, siendo protagonistas activos en la generación de contenidos) y la segunda, desde el 2010 al presente. Este cambio en el protagonismo de los usuarios, puede sintetizarse en el pasaje de un alumno navegante, a un alumno autor (Sobrino Morrás, 2011).

Aquí, la existencia de los campus virtuales o los denominados “EVA”, Entornos Virtuales de Aprendizaje, proliferaron con mayor alcance, pues las redes de internet y su paulatina masificación, así lo permitieron. Esto facilitó en mayor medida, la interacción de los estudiantes entre sí, aspecto que representaba aún una deuda en las generaciones anteriores. Comenzaron a crearse entonces, comunidades en línea (por ejemplo wikis) gestionadas por usuarios individuales y no por un administrador específico de la red. Esto permitió a los estudiantes tomar un rol más activo en términos de ser generadores de contenido, reforzando todavía más la interactividad en red que incipientemente había comenzado a desarrollarse en la tercera generación. En esta etapa se sostuvo la denominación “Educación semipresencial” y se añadieron otras, tales como “Autoformación” que enfatizó en la posibilidad del estudiante de definir las circunstancias y el ritmo mediante el cual llevaba a cabo su formación, situación que también había comenzado a desplegarse en la generación anterior. Esto, podía incluir la ayuda de terceros (como el tutor) y/o de otros recursos de apoyo.



En todos los casos, se concebía al estudiante como el principal decisor respecto de qué redes de soporte buscar.

La centralidad que tuvo internet en esta cuarta generación, sentó las bases para que la EaD transite desde formatos semipresenciales a modalidades completamente virtuales. Es por ello por lo que en esta etapa apareció la denominación “Educación virtual (online)” cuyo acento estuvo ubicado tanto en los materiales de estudio como la interacción entre docentes y estudiantes, y el intercambio entre estos actores, se realizó mediante redes de comunicación exclusivamente, en su mayoría por internet. En general, en este tipo de formato, todos los procedimientos se realizaron de forma virtual: inscripción a la cursada, abono de cuota y evaluación. Tradicionalmente, este tipo de educación se ha basado en la comunicación mediada por un ordenador (CMO), traducción que viene, de la expresión en inglés CMC (*computer mediated communication*). Más recientemente, y dentro de la categoría “Educación virtual”, se profundizó en la apertura de más Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en los que las tecnologías de la información y comunicación tomaron un rol preponderante, facilitando la comunicación de forma sincrónica o asincrónica.

También, apareció el “E-learning” cuya traducción literal es “aprendizaje electrónico” y si bien por medios electrónicos pueden considerarse también la radio y la televisión, las experiencias evidencian que en general el recurso más utilizado fue internet como mediador del aprendizaje. Esto no significa que hayan desaparecido otros recursos tales como el audio, el video, la tv y la radio; sino que, se entiende que internet engloba a todos. Esto evidencia que, la EaD, en esta etapa, estuvo fuertemente atravesada por recursos digitales. Se asistió entonces, a un formato de “Enseñanza y aprendizaje digital” que de alguna manera aunó y sintetizó los enfoques predominantes en las generaciones anteriores: el acento ya no estuvo ubicado únicamente en el diseño de los materiales didácticos y tampoco se le dio un excesivo lugar a la dedicación de recursos que motivasen a los estudiantes; sino que, se enfatizó en la relevancia que tenía la conformación de comunidades colaborativas entre pares, pues se entendía que la experiencia allí vivida, abonaba enfáticamente a la construcción del aprendizaje.



La segunda etapa de la cuarta generación, puede ubicarse desde el año 2010 hasta el presente. Aquí se observa una mayor masividad en el acceso a internet y comienzan a crecer la cantidad de dispositivos por persona en los hogares. Así, aparecen los dispositivos *touch* y las antiguas salas de chat son reemplazadas por WhatsApp, un espacio virtual que funciona como aglutinador de los estudiantes entre sí e incluso con los docentes que comparten por dicha vía materiales, consignas, aclaraciones, etc. En esta última etapa el rol del alumno es eminentemente de productor de contenido. A diferencia de las primeras generaciones en las que ‘descargaba’ el material, ahora es quien tiene roles protagónicos en la producción del mismo: videos, audios, imágenes, flyers, otros.

Se puede añadir aquí, una nueva denominación de la EaD actual aportada por Wolfram Laaser (citado en León Dávila, 2015): el “Mobile learning”, en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla mediante dispositivos móviles como teléfonos inteligentes, notebooks, E-books y tablets. Esto agiliza la comunicación entre estudiantes y docentes, ya que dichos aparatos están integrados en la vida cotidiana de las sociedades, suelen ser prácticos para su traslado y permiten la interacción virtual en cualquier situación de la cotidianeidad: viaje al trabajo, tiempo de espera en una consulta médica, entre otras.

A través del “Mobile learning” se profundiza el protagonismo de los estudiantes en la construcción de un conocimiento que ya no es impartido desde el rol del docente, sino que esta figura toma un rasgo más facilitador y cohesionador de la tarea: son los alumnos quienes trazan recorridos dentro y fuera del campus, aportan recursos en sus múltiples formatos (autofilmaciones, audios, podcast, capítulos de series, links a blogs, otros) y construyen conocimiento de modo colectivo, eligiendo ellos mismos los tiempos y rutas de acceso al mismo.

En esta etapa, si bien se sigue accediendo a los entornos virtuales mediante la computadora personal, se ha observado una merma en este aspecto, para dar paso al acceso desde el móvil personal, el iPad y la Tablet. Es por ello por lo que se diseñaron aplicaciones para acceder a los campus virtuales desde el teléfono



y la mayoría de los sitios web, comenzaron a diseñarse en versión *responsive* (adaptación de la visualización a la pantalla del dispositivo que se utilice), de modo que la experiencia del usuario pueda ser óptima.

En síntesis, la primera etapa de la cuarta generación de EaD, estuvo enmarcada en el modelo pedagógico del Conectivismo, y la segunda en el enfoque del “Aprendizaje inmersivo” tal como se ampliará más adelante en el presente capítulo.

El Conectivismo se desarrolló a partir de la masificación y expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que cambiaron radicalmente el modo de vincularse con otros, de trabajar, estudiar y por supuesto, de aprender. Este modelo supone una superación de los tres modelos operantes en las generaciones anteriores (Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo) y su máximo exponente fue Siemens, creador del formato de cursos online conocidos como “MOOCS” (*Massive Online Open Courses* o cursos online masivos y abiertos). El modelo del Conectivismo, tomó sus bases de la teoría del caos y de los paradigmas de la complejidad.

Ahora bien: ¿Qué son los MOOCS y cómo se insertan en la cuarta y actual generación de EaD?

Actualmente, las numerosas posibilidades que ofrece internet, favorece el protagonismo de los sujetos en la creación de contenidos. Al conjugarse este aspecto con los nuevos desarrollos tecnológicos (los ingresos a los campus desde dispositivos móviles son cada vez más sencillos, se puede acceder a contenido multimedial rápidamente y los sistemas de videoconferencias son de utilización muy amigable) se configuran tendencias como las actuales, en las que se identifica una mayor demanda para las propuestas formativas a distancia (ver capítulo V “Caracterización de la EaD”), que pueden tomar diversas formas: desde carreras completamente a distancia, otras en las que se pueden tomar virtualmente algunas materias, hasta el acceso a cursos MOOC, que componen propuestas abiertas de alcance masivo con alta repercusión en los últimos cinco años (Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Vázquez Martínez, 2014)

El primer MOOC se dictó en el año 2008 por George Siemens y se denominó “*Connectivism and Connective Knowledge*”. Participaron



exitosamente alrededor de 2300 estudiantes de diversas partes del mundo. Esta experiencia fue el puntapié inicial para que esta modalidad de aprendizaje se expanda y se consolide durante los diez años subsiguientes. Según Rheingold (2013) las características más sobresalientes de los MOOC o en Castellano COMA (Cursos en Línea Masivos y Abiertos) son:

- Son online.
- Tiene similitudes con una clase en un aula presencial.
- Son gratuitos.
- No tiene criterios de admisión.
- Permite la participación interactiva a gran escala de cientos de alumnos.
- Considera los procesos de interacción en el centro del aprendizaje.
- Recupera la valía del “aprendizaje informal”, más allá de acreditaciones formales.

Las características más relevantes de los MOOC son la apertura del contenido, la flexibilidad, masividad y la posibilidad de intercambiar, en una gran estructura en red, que favorece la autonomía del participante. Los mismos surgen como respuesta a los vertiginosos cambios que se suceden en la sociedad actual, en los que se puede advertir cuan alto es el impacto de los desarrollos tecnológicos en el acceso a la información y las nuevas posibilidades comunicativas. El espíritu de los mismos esta basado en la ya mencionada “democratización de acceso al conocimiento”. Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Vázquez Martínez (2014) identifican siete tipologías de MOOCs:

1. *TransferMOOCs* (se toman cursos que ya dictan las universidades y se transfieren a una plataforma MOOC).
2. *MadeMOOCs* (incluyen videos, promueven el trabajo entre los estudiantes y las prácticas de coevaluación).
3. *SynchMOOCs* (son propuestas que incluyen fechas fijas de comienzo y finalización así como evaluaciones finales).
4. *AsynchMOOCs* (no tienen fechas fijas de comienzo y finalización).



Universidad Torcuato Di Tella

5. *AdaptativeMOOCs* (se utilizan algoritmos para realizar una evaluación dinámica y recopilar datos del curso).
6. *GroupMOOCs* (destinados a grupos específicos).
7. *ConnectivistMOOCs* (los iniciales, apuntados a generar procesos de aprendizaje centrados en la autoadministración de contenidos e interacción entre estudiantes).
8. *MiniMOOCs* (breves en términos de tiempo y dispensación de contenidos).

Más allá de las tipologías consignadas, los autores explican que hay dos grandes categorizaciones que engloban a los MOOCs:

1. *xMOOC*: son cursos universitarios tradicionales de aprendizaje virtual que se adaptan a las características de las plataformas de los MOOC. Aquí toman gran relevancia las instituciones que los dictan.
2. *cMOOC*: se basan en la filosofía del aprendizaje Conectivista, según la cual la interacción entre los estudiantes es uno de los elementos centrales del proceso. Las grandes protagonistas aquí son las personas. Supone la predisposición del estudiante para trabajar de modo colaborativo y conjunto.

Asimismo, este recurso de amplias posibilidades de acceso, también presenta horizontes y limitaciones. Vázquez, López y Sarasola (2013) identifican que el gran problema de esta modalidad es que el estudiante es tratado de forma masiva, sin ningún tipo de lugar al abordaje individualizado.

Por su parte, García Aretio (2013) reconoce el potencial de MOOCs aunque relativiza el aspecto 'novedoso' de estos, pues indica que constituyen un modo avanzado de la clásica EaD, que ya se venía implementando en diversas instituciones y señala que aún no hay investigaciones suficientes que brinden evidencia sobre la efectividad de los mismos. Esto, constituye un problema, pues los debates se centran en los aspectos ideológicos y tecnológicos, dejando en segundo plano el eje educativo.

También, las autoras Belenger y Thornton (2013) identifican como una limitación de los MOOCs, la alta tasa de abandono, probablemente derivada de la ausencia de personalización y del tratamiento masivo de los estudiantes.



Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Vázquez Martínez (2014) añaden que la rigidez y el formato cerrado de este tipo de cursos, le imprimen una concepción bancaria y memorística a la dinámica propuesta. Además, a los estudiantes les resulta muy costoso ser evaluados únicamente por sus pares, pues aún requieren la validación final del docente.

Ahora bien, retomando entonces el modelo pedagógico del Conectivismo, cabe destacar que para este paradigma, las conexiones que realizan los estudiantes se forman 'naturalmente', sin intencionalidad, alejándose de ideas proposicionales. Se entiende desde este enfoque, que el aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información, por tanto, no cabe aquí la referencia a ello como un proceso de 'transferencia' o 'construcción' del conocimiento. El hecho de potenciar esas conexiones, (entre ideas, conceptos, premisas, saberes) facilita el aprendizaje continuo, abre la posibilidad de que el mismo este disponible en dispositivos no humanos y abona a que el sujeto pueda actualizar sus conocimientos de manera continua. Se puede señalar que para este modelo pedagógico, el conocimiento se constituye por la conexión entre nodos de información y se arriba al aprendizaje debido a las habilidades y competencias que se consiguen para construir esas redes (Downes, 2012).

Otro aspecto importante es que este modelo pedagógico considera al proceso de toma de decisiones como un aprendizaje en sí mismo: elegir qué aprender y cómo significar e interpretar esa información en el marco de un entorno cambiante, configura una situación de aprendizaje, ya que el estudiante asiste a una situación en la que tiene la posibilidad de enmarcar su decisión en un contexto dinámico, en permanente transformación. En tanto, esa decisión le brindará respuestas provisionales y lo que pudo ser considerado atinado en un contexto puede considerarse desajustado en otro. Cabe destacar que este nuevo modo de concebir al aprendizaje, se enmarca en las nuevas posibilidades ofrecidas por la web 3.0, protagonista de la segunda etapa de la cuarta generación de EaD por las nuevas posibilidades de conectar y vincular la información.



La web 3.0 comenzó aproximadamente en el año 2010 y aún está vigente en la actualidad. Significó un nuevo modo de encontrar, conectar, colaborar, integrar, generar y compartir información, permitiendo la aparición de la inteligencia artificial. A partir de estos años comienza el auge de los dispositivos móviles, pues la interactividad y la movilidad se incluyen como un elemento relevante en la vida cotidiana. Este tipo de web habilitó la posibilidad de interconectar un gran volumen de datos, automatizarlos y ofrecérselos a los usuarios para mejorar sus experiencias.

Ahora bien, tal como ha sido en los paradigmas pedagógicos anteriores, el “Conectivismo” también ha recibido críticas en relación a sus limitaciones: si el conocimiento se constituye por la conexión entre nodos de información, es porque se supone que la estrategia del estudiante es descubrir e identificar patrones en esa red; aunque cabe preguntarse: ¿hasta qué punto el aprendizaje se produce por la mera navegación en una red de nodos y enlaces? Njenga y Fourie (2010) señalan que el hecho de que el usuario de un hipertexto, como lo son la web 2.0 y 3.0, tras explorar la red, pueda llegar a descubrir un nodo que resulte de su interés no implica necesariamente que ese descubrimiento constituya un aprendizaje, pues esto requiere un trabajo más profundo, ligado al esfuerzo invertido en procesar, reconstruir e interpretar los contenidos.

Asimismo, también se le cuestiona a este modelo, que el proceso de aprendizaje no es tan inmediato como este paradigma postula, pues el mismo no se reduce únicamente a la realización de conexiones entre distintos elementos. En esta línea, ciertamente, es relevante señalar que conectar distintas unidades en una red, puede ser un modo de hacer explícitas las conexiones que se detectan, pero esto no es equivalente ni se traduce, de ninguna manera, en la generación de nuevo conocimiento. También, se enfatiza en la necesidad de poner más el acento en el *feedback* externo que pueda recibir el estudiante y no tanto en el aprendizaje incidental y en el contexto, pues las conexiones que realice el alumno nunca podrán suplantar el rol del docente y de las instituciones educativas. De hecho, si los estudiantes pueden transformar la información en conocimientos, es porque hay figuras académicas que están soportando ese proceso de aprendizaje. Njenga y Fourie (2010) plantean que



dar por sentado que los alumnos pueden autónomamente realizar esas conexiones, es una hipótesis arriesgada. Los autores señalan que la autorregulación del proceso de aprendizaje es la resultante de la posibilidad del estudiante de crear entornos personales de aprendizaje y del ofrecimiento de estructura por parte del docente. En síntesis, proponen concebir al aprendizaje como una experiencia mediada, no inmediata.

Así entonces, se asiste a un escenario como el actual en el que el modelo pedagógico Conectivista sigue en vigencia (aun con las críticas señaladas) y en transición hacia un nuevo paradigma de “Aprendizaje inmersivo” que todavía no está completamente instalado. Lion, Mansur y Lombardo (2015) denominaron a esta época como la “reconcepción” de la EaD: las propuestas formativas focalizan con mayor énfasis en la diversidad cognitiva, el trabajo colectivo, la dimensión expresiva del conocimiento, la generación de redes y comunidades de práctica, la interacción entre pares y en la relevancia de un contexto que aliente la construcción colectiva. Esto constituiría un estadio superador de los anteriores (aunque no definido, en fase de armado) que las autoras han denominado: “un proceso de hibridación” en donde lo antiguo y lo contemporáneo coexisten combinadamente. Hay una convergencia de recursos, prácticas y modos de transitar la EaD que existen en simultáneo.

Este proceso de hibridación, según las autoras, se refleja también en la posibilidad de acceder a diferentes formas de comunicación que transforman los dispositivos de acceso (computadora, teléfonos inteligentes, tablets, E-books) en una dimensión espacial en las que convergen lo lúdico (el acceso al conocimiento como ‘entretenimiento’), lo social (el aspecto comunicacional) y lo informativo. En este sentido, se observa que hay un entramado, una coexistencia de los viejos y nuevos medios de acceso al conocimiento, con sus respectivas lógicas de funcionamiento.

El mundo contemporáneo pensado desde el paradigma de “hibridación”, combina objetos, prácticas y diversos modos de acceso al conocimiento que invitan a repensar la EaD. Por ejemplo, los participantes de las redes son los que acceden a un universo amplio de información y al mismo tiempo producen nuevos conocimientos. Esto configura un nuevo escenario, desdibujando los



límites de lo público y lo privado. Ejemplos de ello son YouTube (en el que los usuarios pueden grabar y publicar videos caseros) así como las redes sociales en las que se puede compartir reflexiones instantáneas, que hasta hace años solo eran posibles de ser pensadas en forma privada.

En este escenario reconfigurado, aparecen entonces nuevos modos de acceder y construir el conocimiento que Lévy (1996) dividió dos décadas antes, refiriéndose a él como “inteligencia colectiva”. Puede observarse un claro ejemplo de ella, en el proyecto Wikipedia y en las comunidades de idóneos, expertos y fans que construyen y comparten sus conocimientos en las redes, desafiando las distancias y los roles sociales. Parafraseando a Piscitelli (2011), esto interpela las profesiones modernas, incluyendo el rol de los docentes que necesariamente tienen que actualizarse en un mundo con nuevas lógicas de producción de conocimiento.

Ahora bien, en esta convergencia de recursos y prácticas que se han descripto líneas más arriba, entra en acción el denominado enfoque del “Aprendizaje inmersivo”, un nuevo concepto que se desprende del ya mencionado “Aprendizaje colaborativo” apuntado a la posibilidad de construir redes de aprendizaje. Redes que, a diferencia del paradigma del Conectivismo, ya no ubican el acento únicamente en el simple establecimiento de conexiones, sino que enfatiza en la creación de grupos de personas organizadas que comparten espacios para debatir, discutir, informarse y aprender. Si bien en el contexto actual puede observarse una paulatina expansión de este modelo, ciertamente el mismo comenzó a desarrollarse muy incipientemente a comienzos del nuevo milenio.

Una de las premisas de este enfoque es que la promoción en los grupos de estudiantes, del debate y la posterior toma de decisiones aumenta la eficacia en el aprendizaje, pues supone implica la interacción entre pares para crear dinámicas colaborativas. Es por ello por lo que se enfatiza en que los alumnos puedan trabajar distribuidos en grupos o equipos, de modo que el conocimiento constituya una construcción colectiva producto de los lazos de cooperación y solidaridad.



Ahora bien, más allá del trabajo colaborativo y las redes de aprendizaje, es necesario destacar otras experiencias de inmersión tales como los videojuegos en red, las experiencias de simulación online (por ejemplo: *Second life* en donde es posible elegir un personaje y crearse una segunda vida en un mundo tridimensional), las plataformas virtuales comunicativas y la realidad aumentada.

Abordemos, entonces, las ventajas que proporcionan estos entornos virtuales de inmersión. En principio cabe señalar que los usuarios consiguen una identificación profunda con el avatar que eligen para encarnar (representación digital de la persona) y esto abre diversas posibilidades tanto en el proceso de toma de decisiones (en el que tienen que resolver problemas) como en la elección de cursos concretos de acción. La posibilidad de asumir una personalidad distinta, tener otro nombre y otra fisonomía en la realidad virtual, favorece la simulación de la experiencia real de tomar decisiones ante situaciones hipotéticas.

Otra de las fortalezas del proceso de inmersión es que se arriba al aprendizaje mediante la interacción social y esto supone una aguda carga motivacional, a partir de la combinación híbrida entre el entorno físico con el virtual. A esto se lo denomina realidad aumentada y es una tecnología emergente que complementa la percepción e interacción con el mundo real, porque le permite al usuario participar de la realidad inmediata (entorno físico), que al mismo tiempo se aumenta con la información proveniente de un dispositivo como puede ser una computadora (entorno virtual). Esto constituye entonces, otro modo de simulación concreta. La realidad aumentada contempla un conjunto de dispositivos que añaden información virtual a la información física que ya existe. En otras palabras, consiste en agregar una parte virtual a una experiencia que es real. En síntesis, no sustituye la realidad física o material, sino que adiciona datos virtuales al mundo real.

En suma, las características conceptuales de los enfoques pedagógicos propios de la cuarta generación de EaD (una primera etapa Conectivista y una segunda enfocada desde el Aprendizaje por inmersión) desarrolladas hasta aquí,



pueden observarse con claridad en la forma material que fueron adquiriendo los formatos de EaD:

- La posibilidad de los estudiantes de elegir su propio ritmo, camino y profundización de los aprendizajes, responde a la lógica Conectivista de favorecer la autorregulación y el descubrimiento espontáneo de nuevas conexiones.

- El alumno dejó de ser un navegante, y pasó a ser un autor en todos los sentidos: no solo comenzó a producir nuevo contenido, sino que además, se erigió como decisor en procesos autónomos donde pudo inscribirse a carreras, estudiar, rendir y abonar, todo en formatos online y desde su hogar. Se asistió a un alumno productor y gestor de toda su experiencia de aprendizaje.

- Emergieron y se consolidaron recursos online que favorecieron el establecimiento de conexiones espontáneas entre nodos. Ejemplo: las wikis.

- La idea de “Autoformación” (uno de los nombres que tomó la EaD en esta generación) enfatizó en la libertad del estudiante para decidir qué conexiones hacer, no solo desde los contenidos, sino también en qué figuras mediatizadoras (docentes, tutores, pares, otros) buscar soporte.

- La advertencia del rol central de dichas figuras mediatizadoras, motorizó el pasaje a la segunda etapa de la cuarta generación, en la que se asumió que si el estudiante podía realizar conexiones espontáneas y arribar a un aprendizaje, era porque había estructuras de soporte humanas e institucionales, que permitían este proceso.

- La etapa actual con un enfoque más “de Aprendizaje por inmersión”, reconoce que las conexiones no son únicamente tecnológicas o en la web, sino que, son también (y eminentemente), entre personas. Esto cambia el modo de concebir las propuestas y se alientan de modo más activo, la conformación de comunidades de aprendizaje colaborativas.



- También, en dicha etapa se privilegian las experiencias interactivas, alentando tanto la conformación de las redes de aprendizaje, como la generación de simulaciones a través de juegos concretos y la inclusión de la realidad aumentada.

- En este período se identifica que los estudiantes cuentan con varios dispositivos mediante los cuales se sumergen en las experiencias (celulares, tablets, E-books, otros). Esto se ha reflejado en una de las denominaciones de la EaD en esta etapa: “Mobile learning”.

Ahora bien, tal como ha sucedido con los anteriores modelos pedagógicos, el Aprendizaje inmersivo también ha sido cuestionado. Rose (2011) indica que la inmersión constituye una experiencia en la que cada usuario puede profundizar tanto como lo desee en el acceso a los contenidos, al mismo tiempo en que se generan nuevas problemáticas:

- La participación puede ser continua y activa aunque de escasa riqueza en relación a la producción del conocimiento, tales como: comentar un post, compartirlo, votarlo o completar una encuesta online.

- Las formas textuales son cada vez más breves: video, imágenes y audio se integran virtuosamente en producciones, que en general son breves y escasas.

- Si bien los entornos virtuales para interactuar son cada vez más intuitivos y amigables, la necesidad de ser asistidos por “especialistas técnicos” se sigue sosteniendo.

En síntesis, la EaD actual, aún es un modelo híbrido en el que coexisten tecnologías primitivas y clásicas como el papel, al mismo tiempo que desde dispositivos *touch* se puede acceder rápidamente a conferencias y discusiones orgánicas en cualquier parte del mundo. Este acceso no es pasivo ni unidireccional: los sujetos aprendientes no reciben el material y desarrollan luego su experiencia, sino que participan activamente en una red de construcción de ese conocimiento. Queda materializada aquí, a partir de dicha descripción y análisis, la noción de “Hibridación” acuñada por Lion, Mansur y Lombardo (2015).



Universidad Torcuato Di Tella

A continuación y para finalizar, se sintetizan, en la Tabla 1, las características más sobresalientes de cada generación de EaD, desarrolladas a lo largo del presente capítulo.

Tabla 1. *Síntesis de las generaciones de EaD.*



Universidad Torcuato Di Tella

Generación de la EaD	Período	Tipo de tecnologías empleadas	Denominación de la EaD	Dinámica de interacción	Plataforma Web	Modelo pedagógico y rol del alumno
Primera generación [Primera etapa]	Finales del siglo XIX y 1920, aprox.	Imprenta y servicios postales.	Enseñanza por correspondencia.	Estudiantes con un rol pasivo, receptores de la información por correspondencia. Eventual Mente se enviaba correos postales a tutores o docentes para evacuar inquietudes.	Sin uso de internet.	Cognitivismo (con sesgos de Conductismo). Alumno pasivo y luego, procesador de información.
Primera generación [Segunda etapa]	Desde 1920 hasta finales de los años 60.	Imprenta y servicios postales, incorporando incipiente mente tecnología multimedial: -Radio -TV -Teléfono	Enseñanza por correspondencia. Teleformación.	Si bien se incorporó tecnología multimedial, el rol de los estudiantes seguía teniendo rasgos de pasividad como en la primera etapa de esta generación.	Sin uso de internet.	Cognitivismo (con sesgos de Conductismo). Alumno pasivo y luego, procesador de información.



Universidad Torcuato Di Tella

Segunda generación	Desde finales de los años 60 hasta comienzos de la década del 80.	Fuerte impronta de la tecnología multimedial: -Radio -TV -Audiocasetes -Videocasetes -Diapositivas -Teléfono	Enseñanza por correspondencia. Teleformación	Tanto la primera como la segunda generación de EaD, fueron etapas que enfatizaron particularmente en el diseño y envío de los materiales didácticos, quedando en segundo lugar la interacción del docente con los estudiantes y de ellos entre sí. La dinámica aquí era similar a la anterior, pues los estudiantes autoadministraban el proceso de aprendizaje y su rol seguía teniendo rasgos de pasividad.	Sin uso de internet.	Cognitivismo. Alumno procesador de información.
---------------------------	---	--	---	---	----------------------	---



Universidad Torcuato Di Tella

Tercera generación	Desde comienzos de los años 80 hasta mediados de la década del 90.	Fuerte impronta de la telemática: -Gran preponderancia de los sistemas de telecomunicaciones. -Incipiente uso de la computadora personal. -Aparición de campus virtuales. -Uso del correo electrónico -Redes de conferencia.	Enseñanza por correspondencia. Educación abierta y a distancia. Aprendizaje Flexible. Enseñanza semipresencial.	Los nuevos recursos tecnológicos le otorgan otra centralidad al rol del estudiante que ahora es más activo en la interacción con sus pares y docentes. La aparición de los campus virtuales supone un espacio concreto en el que los alumnos pueden vincularse con otros, descargar y compartir contenido aunque la mayor actividad en estos espacios tiene que ver con la “bajada” de la información y no con la producción de la misma.	Web 1.0	Constructivismo. Alumno navegante.
Cuarta generación [Primera etapa]	Desde mediados de la década del 90 hasta el 2010.	Tuvo como recurso central a internet, favoreciendo la proliferación de los EVA y el uso de la computadora personal. Desde comienzos del nuevo milenio, toman protagonismo las TIC.	Enseñanza semipresencial.	Los estudiantes interactuaron más entre sí y podían establecer contactos personales a través de sus correos electrónicos y los correos privados de los campus. Se afianza la figura pedagógica del tutor.	Web 2.0	Conectivismo. Alumno autor.



Cuarta generación [Segunda etapa]	Desde el 2010 hasta el presente.	Internet sigue siendo el actor central aunque el uso de la computadora personal es paulatinamente desplazado por la utilización de tablets, celulares y otros dispositivos <i>touch</i> . Se incorpora WhatsApp, dejando en segundo plano al correo electrónico.	Autoformación. Educación virtual. E- learning. Mobile Learning.	Crece la cantidad de dispositivos por persona en los hogares. WhatsApp ocupa un rol central en el modo de comunicación entre pares, docentes y tutores. El alumno produce activamente contenido. A diferencia de las primeras generaciones en las que “descargaba” el material, ahora es quien tiene roles protagónicos en la producción del mismo: videos, audios, imágenes, flyers, otros.	Web 3.0	Estadio de transición y reconcepción de la EaD. ↓ Aprendizaje por inmersión.
--	----------------------------------	--	--	--	---------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía referida en este capítulo.

Como quedó sintetizado en la tabla presentada, cada generación de EaD, se caracterizó por privilegiar ciertas tecnologías de la información y la comunicación; y se estructuró en relación a determinados modelos pedagógicos. Esto ubicó en roles específicos, tanto a los estudiantes como a docentes y tutores; quienes tomaron un protagonismo creciente como ‘facilitadores’ del proceso de aprendizaje. Asimismo, se identificó un salto cualitativo sustancial en el desarrollo de dicha modalidad formativa, a partir del desarrollo de internet pues no solo permitió incrementar las propuestas, sino que aportó nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje.

Fuentes y metodología

Para la presente tesis, se trabajó esencialmente con fuentes secundarias: 1) revisión de literatura e investigaciones precedentes; 2) matriz de datos histórica en relación a la EaD obtenida en la Secretaría de Políticas Universitarias.

Se llevaron adelante métodos de análisis cualitativos y cuantitativos. Los primeros para desmenuzar la información contenida en los documentos de investigación: fichaje de textos y análisis bibliográfico. Los segundos, para caracterizar la EAD a partir del procesamiento y análisis de una base de datos en formato Excel.

Respecto de la revisión de la literatura, se analizaron diversos papers e investigaciones previas sobre EaD, que fueron de enorme pertinencia para elaborar los apartados ligados a las Herramientas conceptuales, el Estado del arte y a la Historia de la EaD. En este aspecto, se identificaron tres obstáculos importantes: por un lado, la mayor parte de la literatura está enfocada en aspectos didácticos y pedagógicos de esta modalidad de estudios, lo cual representa otras dimensiones de análisis ajenas a esta investigación. Por otro, como cada universidad argentina centraliza sus propios datos, no existen investigaciones que arriben a alguna caracterización general de la EaD, mostrando patrones, tendencias y disrupciones. Estos dos aspectos dificultaron la comprensión preliminar del funcionamiento del sistema. Por último, hay aristas del alcance de la denominación ‘a distancia’, que lindan con aspectos filosóficos



y quedan a exclusiva interpretación y delimitación histórica de la tesista, pues ¿cómo demarcar universalmente el surgimiento de la EaD si puede considerarse la invención de la imprenta como un hito de inicio? Para la presente tesis, se decidió considerar la aparición de la imprenta en 1493 como un primer hito que facilitó las experiencias tempranas de EaD, dado que los libros en soporte de papel, permitieron que, al mismo momento y sin compartir espacio físico con otros, distintas personas puedan transitar experiencias de formación.

En relación a la matriz de datos, la cantidad de variables ofrecidas ha facilitado enormemente la producción de información, puesto que se pudo acceder, dentro del período 1999-2017, a datos de nuevos inscriptos, estudiantes y egresados en relación a dimensiones tales como: distribución por nivel académico de las carreras (pregrado, grado o posgrado), por género, por áreas disciplinares, por carreras, por tipo de gestión de la universidad (público o privada) y por región. La delimitación del período de análisis, estuvo exclusivamente ligada a la disponibilidad de la información brindada por la SPU. Puesto que los datos suministrados por ella, estaban consignados en dos matrices distintas se construyó una base de datos nueva, donde se unificó toda la información. Esa matriz, permitió hacer cruces de datos genuinos a partir de los cuales se construyó nueva información, que es la que se presenta en la tesis.

Finalmente, cabe mencionar que, se realizó un revisionismo de algunas leyes que permitieron construir un marco regulatorio acerca de las posibilidades y limitaciones de la EaD en el contexto actual: se retomó la Ley de Educación Superior N.º 24 521 de 1995, la ley de Educación Nacional N.º 26 206 del 2006, la Ley de Educación Nacional del año 2007 y la resolución 2641 emitida por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en el año 2017, que insertó cambios en la gestión de las carreras a distancias en el nivel superior.



Capítulo II: Estado del arte

"De modo que las ideas, que antes había utilizado para imaginar un caballo que aún no había visto, eran puros signos, como eran signos de la idea de caballo las huellas sobre la nieve: cuando no poseemos las cosas, usamos signos y signos de signos".

Umberto Eco, *El nombre de la rosa*.

En el presente capítulo, elaborado a partir de una exhaustiva revisión de la literatura, se presentará una síntesis de las ventajas y desventajas que conciernen a la EaD según la perspectiva de tres actores distintos: estudiantes, universidades y gobiernos. Esta distinción se realizó a efectos de clarificar el análisis, aunque las mismas no siempre tienen una delimitación tan clara; pues algunas son ventajas transversales para uno o más grupos de actores. En otros casos, lo que representa una ventaja para un grupo, podría representar una desventaja para otro. Se incluirá también, una tabla que sintetice las mismas y se expondrán conclusiones globales sobre la revisión realizada.

Ventajas y desventajas de la EaD [para estudiantes, universidades y gobiernos]

Ventajas para estudiantes

- Mayores oportunidades de acceso y elección dentro del sistema universitario.

Tal como se analizará en el capítulo V, "Caracterización de la EaD en universidades argentinas", se observa, para el período analizado (1999 a 2017), un incremento anual en la cantidad de estudiantes que eligen esta modalidad, especialmente, en las carreras de grado y pregrado. Este aumento de la cantidad de estudiantes que prefieren alternativas educativas a distancia, se podría explicar por algunos factores que a los efectos de este análisis han sido enmarcados en dos categorías: 1) normativos; 2) de contexto.



Universidad Torcuato Di Tella

1) Factores normativos asociados a la política educativa:

- a) Decreto 29 337 de gratuidad universitaria en 1949.
- b) Ley de Educación Superior N ° 25 521 modificada en 2015.

En 1949 bajo el mandato del presidente Juan Domingo Perón y a través del decreto 29 337, se sancionó la gratuidad universitaria, lo que elevó exponencialmente la matrícula estudiantil: según fuentes del diario *Clarín* (2019)¹, en 1949 las instituciones universitarias tenían una matrícula de 66 212 estudiantes y solo 6 años después, en 1955, la misma ascendió a 138 317. Si se recorta particularmente la Universidad de Buenos Aires, en ese mismo período, la población pasó de 29 611 alumnos a 75 200.

Si bien este antecedente de gratuidad universitaria no está directamente relacionado con la EaD, es dable señalar que sienta las bases para el devenir de los años subsiguientes en términos del aumento de la matrícula universitaria (tanto en la modalidad presencial como a distancia) y marca un hito clave en términos de democratización e inclusión, pues el acceso a la educación superior dejó de ser una posibilidad únicamente reservada para los sectores de élite y se constituyó como un derecho al que la EaD abona enfáticamente erigiéndose como una alternativa ‘compensatoria’ para quienes aspiran acceder al nivel universitario y no pueden incluirse en carreras presenciales debido a barreras geográficas, laborales, domésticas y/o de tiempo.

Asimismo, con el espíritu de ampliar las oportunidades de acceso y de erigir a la educación como “un bien público y un derecho humano” (ver capítulo IV, “La EaD Argentina”), en el 2015, la diputada Adriana Puiggrós, presentó un proyecto de ley que fue aprobado por ambas cámaras, con el objetivo de garantizar que no se cobre ningún arancel a los estudiantes de carreras de grado en universidades nacionales. En el caso de las carreras de EaD, solo se permite cobrar una tarifa mínima, para costear la bibliografía. Esta ley, extiende tanto los

¹ Alberto Barbieri, Rector de la Universidad de Buenos Aires: “Gratuidad universitaria, 70 años que nos llenan de orgullo”. Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/gratuidad-universitaria-70-anos-llenar-orgullo_0_ePe1JCfr.html



postulados de la gratuidad universitaria de 1949 como los expuestos en la Ley de Educación Superior de 1995. También abona enfáticamente al ejercicio del derecho de acceso al nivel superior, pues amplía las oportunidades de acceso para los aspirantes, al mismo tiempo en que profundiza las problemáticas de financiamiento que afrontan las universidades, tal como se analizará más adelante.

Gallo (2005) señala que la gratuidad constituye una variable fundamental en la posibilidad de que un país pueda ampliar sus niveles de cobertura en el nivel superior y masificar o universalizar el acceso. Explica también que este elemento ha sido clave en algunos países latinoamericanos para aumentar la matrícula en tanto incorpora a nuevos estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos y menor capital cultural. Asimismo, 'contrapesa' el costo de oportunidad que pagan muchas familias para enviar a sus hijos a la universidad.

Por otro lado, el dictado de formaciones mediante la modalidad a distancia, amplía las alternativas de elección de los estudiantes, que ya no deben circunscribir sus elecciones de carreras a las ofertas más próximas a sus localidades de residencia, sino que pueden maximizar sus posibilidades de decisión a un marco nacional con mayor cantidad de universidades oferentes, lo que permite que el sistema universitario de EaD tenga un flujo de estudiantes a nivel interregional.

A efectos de la presente tesis (ver capítulo V "Caracterización de la EaD en Universidades argentinas"), se investigó (entre otros aspectos) la distribución regional de los estudiantes en la modalidad a distancia, aunque no se encuentran disponibles los datos que reflejen las regiones de las cuales provienen.

2) Factores de contexto:

- a) Una creciente masificación de la Educación Superior en América Latina desde la década del 80 conllevó a una 'deselitización' de la educación.
- b) La conformación, desde la década del 90 en adelante, de una sociedad del conocimiento y de la información, que motorizó la proliferación cada vez mayor de carreras universitarias a distancia.



Siguiendo a Rama (2008), el siglo XX ha sido el siglo de la democratización política en Latinoamérica y en el campo de la educación se asistió a la masificación de la educación básica, luego de la educación media y por último, esto se reflejó en las crecientes tasas de aumento de la matrícula en la educación superior (década del 80), lo que fue delineando un camino hacia su universalización y comenzó a expresarse, tanto en espacios áulicos desbordados como en presupuestos públicos insuficientes.

En este marco, en Latinoamérica, la demanda de acceso a la educación superior ha promovido el pasaje de una educación de élites a una educación de masas, y como consecuencia de ello ha motorizado numerosas transformaciones en los sistemas universitarios, que tuvieron que ajustarse a las nuevas demandas de los estudiantes y familias.

En vistas a ofrecer un marco claro y común para mapear a los países de la región, Rama (2008), readecuó las categorizaciones elaboradas por Martín Trow (1974) en relación a los parámetros que definen si un país está en la etapa de educación de élites, de masas o de universalización. Para ello, constituyó un esquema en el que señaló que si un país tiene una tasa bruta de matriculación² en el nivel superior de hasta el 85%, se encuentra en la fase de educación universal; si la misma cubre hasta el 50%, es de masas y está entre el 15 y el 30% es de minorías, y si está por debajo del 15%, es de élites.

Según la SPU, al 2017 en Argentina, la tasa bruta universitaria era del 39,5%, la tasa neta del 19,7% y la tasa bruta a nivel total de educación superior del 58,5%. Si bien esto no discrimina entre modalidad presencial y a distancia, se entiende que esta última modalidad de formación, está comprendida en el 39,5%. Tomando los parámetros contruidos por Rama (2008), se podría señalar que Argentina se encuentra en una etapa de masificación y se especula que las carreras a distancia funcionan como un brazo “masificador” en términos de inclusión de nuevos estudiantes.

² La tasa bruta de matriculación (TBM) refiere a la cantidad de estudiantes inscriptos en algún nivel educativo, independientemente de su edad y es expresada en el porcentaje de la población de edad teórica que le corresponde a ese nivel de educación. La tasa neta (TNM) corresponde al total de inscriptos en la edad correspondiente a un nivel educativo específico expresada en el porcentaje de la población total de ese grupo de edad (Unesco, 2009).



Este proceso que Rama (2008) denominó ‘deselitización’ de la educación superior, impulsó la paulatina emergencia de alternativas formativas a distancia no solo para descomprimir las aulas, sino para ofrecer nuevas oportunidades de acceso a quienes no accedían a las formaciones presenciales debido a los sistemas de restricción en el ingreso. En esta última categoría se pueden ubicar a algunos países de la región como: Venezuela, Colombia y Costa Rica.

Posterior a este proceso de masificación de la educación superior en América Latina (que en Argentina se dio en el marco del retorno democrático) y ya arribando a la década del 90, se asistió a lo que se ha conocido mundialmente como la conformación de una sociedad “del conocimiento y de la información” que sentó las bases para que las carreras de educación a distancia, proliferarán con más fuerza en el marco de un crecimiento cada vez más acentuado de las tecnologías de la información y la comunicación, en la que comenzaba a ser ‘habitual’ que existiera una computadora personal por hogar y las comunicaciones telefónicas en algunos casos ya eran por celular. Tal como se ha desarrollado en el capítulo I “Herramientas conceptuales y metodológicas”, en el marco de la Sociedad del conocimiento, cambian radicalmente las interacciones sociales y el modo de trabajar, aprender e incluirse en las estructuras productivas societales.

- Libertad y flexibilidad tanto organizativa como de costos.

Un aspecto de la EaD que también ha sido señalado en el capítulo I “Herramientas conceptuales” (y que transversaliza toda la tesis), está ligado a la autogestión que realiza el estudiante de modo protagónico. Es decir, del ritmo, profundidad, frecuencia e intensidad del estudio. La separación física y temporal con el docente permite esta autorregulación que redundo, parafraseando a Rama (2009), “en una forma de libertad” que ofrece esta modalidad formativa. Como se desarrollará más adelante, si bien este aspecto se considera una ventaja, al mismo tiempo puede operar como un aspecto que impulse la



deserción en los estudiantes que tienen escasas habilidades de autoorganización.

Respecto de la autogestión y la autonomía, Paulsen (1993) ha descrito seis niveles de libertad que se despliegan en los estudiantes cuando eligen una formación a distancia. Anderson (2011) agregó un séptimo:

1. Libertad de espacio
2. Libertad de tiempo
3. Libertad de aprendizaje
4. Libertad de elección de las tecnologías a utilizar
5. Libertad de acceso (en términos de eliminación de barreras geográficas)
6. Libertad en el ritmo del aprendizaje y del abordaje de contenidos
7. Libertad de relacionarse con otros

El hecho de que los materiales de estudio sean administrados por los docentes, permite que los estudiantes puedan realizar su propia autoevaluación respecto de sus progresos. En este aspecto, Kop (2011) explica que una de las ventajas del modelo de educación a distancia respecto de la educación presencial es la individualización del proceso de aprendizaje. Esto significa que cada estudiante puede tener su propio plan de avance en el estudio, respecto de los contenidos académicos impartidos. En esta misma línea argumental planteada hasta aquí, se inscribe Saykili (2018), explicando que es el estudiante quien tiene la posibilidad de diagnosticar sus necesidades de aprendizaje y al mismo tiempo de establecer un plan autónomo, fijándose metas.

Para García Aretio (2003), las mayores ventajas de la EaD residen en la apertura, flexibilidad, eficacia, privacidad/intimidad y ahorro de costos de traslado e interactividad que permite esta modalidad. Como se ha planteado, son los estudiantes los que definen el espacio, el tiempo y el ritmo del estudio. Esto permite que la formación se pueda combinar con responsabilidades domésticas y laborales. Además de ello, el estudiante asume roles activos y al mismo tiempo



se convierte en el centro del proceso de aprendizaje. Esto conlleva a una “personalización” en el acompañamiento que recibe.

Cabe subrayar que en el contexto actual, enmarcado en una modalidad de EaD que Laaser (2014) ha denominado “Mobile learning” (ver capítulo III, “Historia de la EaD”) el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla mediante dispositivos móviles como teléfonos inteligentes, notebooks, E-books y tablets. Esto agiliza la comunicación entre estudiantes y docentes ya que dichos aparatos están integrados en la vida cotidiana de las sociedades, suelen ser prácticos para su traslado y permiten la interacción virtual en cualquier situación de la cotidianeidad (viaje al trabajo, tiempo de espera en una consulta médica, otras) lo que opera como un nuevo modo de flexibilidad. Alineado a ello, las distintas plataformas virtuales han diseñado aplicaciones para acceder a los campus virtuales desde el teléfono y la mayoría de los sitios web, comenzaron a diseñarse en versión *responsive*, de modo que la experiencia del usuario pueda ser óptima.

Asimismo, el contenido conceptual ya no es un ente abstracto y externo que el estudiante tiene que incorporar, sino que se considera un punto de llegada al que se arriba a partir de la construcción de experiencias con otros. Es decir que, para ello, los alumnos pueden elegir autónoma y colectivamente distintas tecnologías de la información y la comunicación, que le faciliten el proceso de aprendizaje: videos, audios, podcast, capítulos de series, sitios web, charlas TED.

En síntesis, la libertad y flexibilidad organizativa pueden materializarse en la posibilidad que tiene el estudiante, de elegir desde qué lugar estudiar, cómo construir ese conocimiento y qué nuevas conexiones hacer para validar, refrendar, interpelar o verificar el mismo. El atributo de asincrónico inherente a la EaD, facilita la autoorganización y regulación de los procesos de aprendizaje; aunque como se verá en el siguiente acápite “Desventajas”, en algunos casos, en los que el estudiante no tiene lo suficientemente desarrolladas las habilidades de autogestión del proceso de aprendizaje, también favorece la deserción.

Por otro lado, Rama (2010) plantea que el ahorro de costos directos e indirectos para los estudiantes, constituye otro modo de flexibilidad que ofrecen



Universidad Torcuato Di Tella

las formaciones a distancia. En relación al ahorro de los costos directos, se identifican aquellos relacionados con el traslado y el alojamiento. Respecto del ahorro de costos indirectos, se observa que los estudiantes no requerirían ausentarse de sus puestos laborales, lo que redundaría en un costo de oportunidad menor al que afrontarían si eligieran estudiar a través de la modalidad presencial. Siguiendo al autor, esto impactaría en todo el sistema de EaD, ya que aumentaría la demanda de por este tipo de formación.

Cabe destacar que, si bien por un lado los estudiantes ahorran los costos mencionados, por otro, deben afrontar los costos de conectividad y equipamiento, tal como se desarrollará en el apartado “Desventajas para estudiantes, universidades y gobiernos”.

Ventajas para las Universidades

- Potencial democratizador en el acceso al conocimiento.

Según García Aretio (2013), la posibilidad de dictar carreras a distancia, amplía el acceso a sectores que no podrían estudiar si no fuera por la posibilidad que ofrece la virtualidad. Guido y Versino (2012) historizan acerca de la EaD en nuestro país y señalan que esta misma fundamentación ha planteado la Universidad de Quilmes para comenzar a dictar carreras a distancia en el año 1999, pues este tipo de formación tiene un “potencial democratizador” al derribar algunas de las barreras impuestas por la ubicación geográfica y las características socio-culturales de los estudiantes que no pueden acceder a modalidades de estudio convencionales. Las autoras también explican que por razones similares, la Universidad Nacional del Litoral, comenzó a dictar carreras a distancia, ya que sus autoridades consideraban que el desarrollo y creciente masividad del acceso a internet de principios del milenio, permitían el acceso de nuevos sectores de la población a la educación superior y, en consecuencia, contribuirían a la ampliación de la cobertura y la órbita regional de influencia institucional. Han explicado también que dicha Universidad se propuso como objetivos, democratizar y universalizar el acceso al ámbito universitario, así como



incorporar el “plus de valor” que deviene de la integración de las nuevas tecnologías para brindar respuesta a los requerimientos educativos de estudiantes distribuidos en diversos ámbitos geográficos.

Fainholc (2002) mencionó que todas las tecnologías de las cuales se suelen servir las universidades para diseñar y acercar sus propuestas formativas a la comunidad, tienen un potencial democratizador que, en general, no es del todo explorado y que podría conducir tanto a la crítica de situaciones de control social como a nuevos escenarios de cambio y transformación. Inscribiéndose en esta línea argumental, Pino (2018) explicó que la posibilidad de dictar carreras a distancia, brinda a las universidades la posibilidad de “estar en consonancia” con las demandas sociales y requerimientos laborales del momento.

Como se ha explicitado párrafos más arriba, según la SPU, al 2017 en Argentina, la tasa bruta universitaria era del 39,5%, lo que ubicaría al país en un estadio de masificación de la educación superior, según la parametrización elaborada por Rama (2008).

En este aspecto, cabe preguntarse qué se entiende por potencial democratizador. Si se atiende a la distribución universitaria por tipo de gestión en el período 1999-2017 (ver Capítulo V “Caracterización de la EaD en universidades argentinas), se observa que hasta el año 2010 la mayor proporción de estudiantes de carreras a distancia se concentró en el sector estatal. Sin embargo, a partir del año 2011, son las instituciones privadas las que acapararon la mayor proporción de estudiantes, observándose una tendencia creciente en el sector. En este sentido, se entiende que la democratización funcionaría en dos dimensiones:

1. Por un lado, ofreciendo carreras de grado gratuitas destinadas a quienes no pueden afrontar un arancel y tampoco incluirse en la modalidad presencial.
2. Ampliando la cantidad de universidades oferentes sin que el aspecto geográfico constituya una barrera en la elección de los aspirantes. Esto alcanzaría también a los que tienen la posibilidad de costear una formación privada aunque no podrían acceder a ella si no fuera dictada a distancia. En relación a este último grupo y tal como se



Universidad Torcuato Di Tella

desarrollará en el capítulo IV, “La EaD en Argentina”, si se toma como referencia los aranceles 2020, que a efectos de la presente tesis, ha facilitado una universidad privada que forma parte de las tres que mayor proporción de estudiantes concentran, los costos que afrontan los estudiantes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) para cursar, por ejemplo, una carrera de grado de Ciencias Exactas, rondan entre los \$75 400 y los \$79 400 semestrales. Esto se traduciría en una erogación mensual de entre \$12 500 y \$13 200. Asimismo, en el caso de una Universidad de gestión estatal de la Región Patagónica, los aranceles son notablemente inferiores pues para un ciclo de licenciatura en Educación Inicial, se cobra una matrícula de \$3750 y 10 (diez) cuotas consecutivas de \$3750 cada una.

En síntesis, la modalidad de estudio a distancia, elimina barreras no solo de origen o de extracción social del estudiante, sino también, aquellas ligadas a la residencia geográfica y a las imposibilidades domésticas/laborales para tomar una formación presencial. Esto ubica a las universidades que dictan carreras a distancia, en un lugar de mayor competitividad en las ofertas que plantean, atrayendo estudiantes no solo residentes en su órbita de acción regional. En relación a ello, Schaposnik (1989) señaló que resulta habitual que exista una correlación entre las ciudades en las que se ubican las grandes universidades y el ingreso per cápita de sus habitantes. Esto contribuye a que la EaD se erija como una modalidad que democratiza el acceso al conocimiento ya que, como explicó Litwin (2000), la EaD permite la posibilidad de llegar a lugares que de otra manera sería imposible. Ahorro de costos [Economías de escala].

Luego de la revisión de la literatura, se ha identificado que este eje es común, tanto para las universidades como para los gobiernos. Es por ello por lo que se ha decidido desarrollarlo de modo integral en el presente acápite.

Ruipérez (2003) explica que existen economías de escala cuando el costo total de un bien o servicio crece proporcionalmente menos a como lo hace el nivel de producción. Dicho de otro modo, es cuando el costo medio disminuye al aumentar la producción. La existencia de costos fijos es el factor elemental que



explica la presencia de economías de escala, ya que si al aumentar la producción ciertos costos no varían, el costo unitario disminuye. Además, los costos variables pueden aumentar proporcionalmente menos que el aumento del producto, generando también economías de escala. Veamos cómo esto se relaciona con la EaD.

El dictado de carreras bajo esta modalidad, permite que las universidades incrementen la cantidad de estudiantes inscriptos en sus ofertas académicas, aumentado así, el alcance de sus propuestas, la posibilidad de recibir aportes privados³ y de posicionarse competitivamente en el mercado. También pueden ahorrar costos, ya que si bien la puesta en marcha de formaciones a distancia, requiere inversiones en el diseño de los entornos de aprendizaje y materiales de estudio, esto puede saldarse o compensarse con la economía de escala ya que luego, esos contenidos, serán utilizados por numerosos alumnos al mismo tiempo. En ese sentido, si los contenidos son medianamente permanentes, la economía de escala puede entonces, incrementarse.

Según Rama (2010) con la incorporación de las herramientas tecnológicas, ha cambiado la lógica económica de la EaD, asistiendo a un proceso en el que los costos unitarios por estudiante no son constantes y donde la función de la educación es tanto exponencial como decreciente en sus costos por alumno. Abona a esto, el hecho de que la naturaleza de la tarea para poner en marcha formaciones de este tipo, requiere fragmentación de roles (docentes, asesores, diseñadores, técnicos) con distintos salarios y los modos de contratación que en algunos casos, es estacional. También, en relación a la tercerización de dichas contrataciones, en ocasiones se convoca a especialistas que residen en países donde el costo de vida es menor y donde la remuneración ofrecida está por debajo de lo que se ofrecería en el mercado local.

Es necesario señalar aquí un elemento central que explica, en gran medida, la lógica económica de esta modalidad formativa: el autoaprendizaje. Esta característica es identificada por García Aretio y Ruíz Corbella (2010) como una

³ En el apartado “Marco regulatorio” del capítulo IV “La EaD en Argentina”, se desarrollan las normativas en relación a la reforma de la Ley Educación Superior en el 2017 y las restricciones de las universidades nacionales para el arancelamiento de las carreras de grado.



de las más sobresalientes de la EaD. Esto, impacta en la estructura de costos, ya que concebir a un estudiante autónomo en relación a su vinculación con los contenidos, monitorearlo y evaluarlo, implica un aumento del tiempo de dedicación por parte de todas las figuras que lo acompañan como docentes y tutores. También, requiere una dedicación de tiempo adicional, tanto en la producción como la adecuación de materiales didácticos: guías de cátedra, textos, clases en video, otros. Estos costos, son transferidos al usuario (estudiante), aumentando sus costos de oportunidad. Al mismo tiempo, se destaca que las universidades realizan una única inversión inicial en el hardware necesario (equipamiento) y luego afrontan los costos mensuales de mantenimiento del software (internet, diseño de campus virtuales, aplicaciones de videoconferencias, servidores de sitios web, otros).

Rama (2010) explica que el cambio en la estructura de costos es una de las diferencias más sustanciales de la EaD en comparación con la educación presencial, pues la incorporación de tecnologías digitales (más allá del costo de los insumos) cambia el costo marginal y se crean nuevas economías de escala. El autor expresa que esto está asociado a la escala del proceso educativo y al reemplazo del trabajo docente por capital tecnológico, lo que se refleja en una mayor eficiencia de la EaD con escalas superiores. Esto impulsa la tendencia a las “mega universidades”, en tanto permiten estructuras de cobertura con costos unitarios inferiores. En suma, la EaD, incorpora capital tanto tecnológico como digital, permitiendo una mayor eficiencia de costos.

El autor señala también que las economías de escala se profundizarán con los avances tecnológicos, pues se automatizarán ciertas fases del trabajo docente (como la preparación de los entornos virtuales), lo que redundará en la supresión del rol del tutor y de algunas tareas por parte del docente. Si bien esto acarreará costos administrativos e informáticos (de programación); corresponden a una inversión inicial que permitirá, en la posteridad, un abaratamiento general relacionado con la reutilización de las filmaciones de clases, preparación de materiales y también con la configuración de sistemas de evaluación automatizados. Las reducciones de los costos medios producto de las economías de escala, actúan sobre la demanda de EaD y permiten cierto



abaratamiento respecto a la competencia de la oferta. Básicamente, esto se traduce en la posibilidad de disminuir los aranceles institucionales, lo que impacta directamente en la tasa de retorno de los estudiantes y con ello, finalmente, en un aumento de la demanda por esta modalidad educativa.

Así como la EaD permite un ahorro de costos a las universidades que pueden beneficiarse por las economías de escala; también puede observarse una ventaja similar para los gobiernos. Rui Pérez (2003) explica que hay una reducción de costos por estudiante, lo que implica la posibilidad de maximizar el presupuesto para las universidades que gestionan los fondos públicos. El ahorro de costos que permite la EaD para los gobiernos, estaría dado por este autor, según tres factores: 1) los planes de estudio que podrían tomarse como los diferentes componentes de la función de producción; 2) los criterios pedagógicos y administrativos de cada universidad, pues impactan en la apertura y cierre de cursos; 3) las normativas educativas jurisdiccionales que establecen criterios para la asignación de cierta cantidad de docentes por número de estudiantes; así como la incorporación de dotación “no docente”, tales como figuras de soporte académico y técnico.

En suma, García Aretio (2013) señala que el descenso de los costos de EaD es generalmente considerado como una de sus ventajas y explica que en numerosas ocasiones, esto ha constituido un objetivo puntual que han perseguido las políticas educativas. Según el autor, algunos factores que afectan las economías de escala en la EaD, son:

- La cantidad de estudiantes inscriptos: cuanto más alta sea la tasa de inscripción, menores serán los costos unitarios por estudiante, puesto que tanto los costos administrativos fijos como los recursos invertidos en desarrollar el programa de estudios y los materiales educativos se dividirán entre más alumnos.
- El contenido del programa de estudios: cuanto más amplio sea el programa académico ofrecido, mayor cantidad de cursos se requerirá ofertar y necesitará desarrollar más cantidad de material didáctico. En consecuencia, el costo por estudiante aumentará, a menos que el



aumento en el número de cursos este nivelado por un aumento del número de estudiantes.

- Obsolescencia de los materiales didácticos: como se señalaba anteriormente, la posibilidad de reutilizar los materiales producidos (a partir del uso de tecnología) en distintos cursos y de un año a otro reduce los costos.

- Elección de tecnologías específicas: cada tecnología tiene su propia estructura de costos, por lo que la elección de cada una de ellas, afecta los costos del sistema total. El costo de una tecnología específica estará relacionado con el equipamiento utilizado, con los costos operativos de la misma y con aquellos relacionados con la mano de obra requerida para desarrollarla.

- El grado de soporte al estudiante: el autor explica que los sistemas de EaD 'exitosos' requieren tres componentes elementales: excelentes materiales didácticos, sistemas logísticos eficientes y capacidad de respuesta en el apoyo al estudiante. En relación con este último aspecto, la dificultad reside en que el costo de apoyo al estudiante en general tiende a estar directamente relacionado al número de estudiantes que participan del curso. En consecuencia, cuanto mayor sea la inversión que destinen las universidades y/o los gobiernos a esta tarea, resulta menos beneficioso para las economías de escala.

- Prácticas de trabajo en equipo docente: esta dimensión puede afectar significativamente los costos. Los cursos que requieren muchas horas de estudio necesitan mayor cantidad y variedad de materiales didácticos. Las universidades y gobiernos que priorizan la efectividad de los materiales, son las que asignan la responsabilidad de producirlos a todo un equipo docente y no a personas desvinculadas entre sí. Si bien esto resulta más efectivo, ciertamente no colabora en la reducción de costos, pues varias personas están asignando horas de trabajo a la producción del mismo módulo.

- Prácticas estructurales: tal como se ha señalado líneas más arriba, es frecuente que las universidades y gobiernos, tercericen distintas fases



Universidad Torcuato Di Tella

de las tareas que son requeridas para poner en marcha una carrera de EaD. Esta descentralización y apoyo en proveedores externos, permite ahorro de costos, ya que no circunscribe los mismos a la órbita nacional; también, les permite requerir servicios a residentes en países cuyo costo de vida es menor al del país que los contrata.

Ventajas para los gobiernos

- Alternativa que abona a la masificación de la Educación Superior.

Garantizar la masificación en el acceso a la educación superior, les permite a los gobiernos, una distribución más igualitaria del ingreso, al mismo tiempo en que lo consolida como garante del derecho de acceso a la educación superior.

Como se señalaba líneas más arriba, en la década del 80 en América Latina, se ha asistido a un proceso que Rama (2008) ha denominado de “deselitización” de la educación superior. En ese sentido, se considera que la EaD es un vehículo que permite incorporar a nuevos estudiantes a los sistemas universitarios; lo que posibilita a los gobiernos ampliar la cobertura y, en el caso de Argentina, atendiendo a los parámetros elaborados por Rama, lograr una masificación en el acceso al nivel superior.

Gallo (2005) afirma que el proceso de masificación de la educación superior se debió a las distintas reivindicaciones sociales de la clase media, que encontró en la posibilidad de incluirse en el nivel superior, una forma de ascenso y promoción social. Asimismo, señala que en Argentina, este proceso ha sido generado a partir de dos grandes influencias: por un lado, la corriente liberal que se puede identificar a fines del siglo XIX y parte de la convicción de que la educación pública y generalizada, constituye un factor de progreso. Esto articula dos ideas esenciales: la educación como valor cultural *per se* y, al mismo tiempo, como signo de progreso tanto social como material. La otra idea, está ligada a las motorizadas por fuerzas políticas de extracción popular tales como el radicalismo y el peronismo, que conciben el acceso a la educación como un modo de democratización social puesto que aporta igualdad de oportunidades.



Ahora bien, ¿cómo se inserta la EaD en la tendencia hacia la masificación? Se considera que esta modalidad formativa permite incorporar al sistema universitario a todos aquellos que, más allá de la apertura de nuevas universidades en localidades bonaerenses, no podrían incorporarse por la imposibilidad de traslado y/o de adaptarse a la dinámica que requiere la educación presencial. Se ubican en este grupo, a estudiantes de distintas extracciones sociales, ya que promueve el ingreso de adultos económicamente activos a la vida académica, en muchos casos, luego de años de haber terminado el ciclo secundario y que tienen la expectativa de conciliar el trabajo a tiempo completo con el estudio (García de Fanelli, 2017).

Rama (2009) sostiene que el proceso de masificación universitaria ha generado cierta “sobre demanda” en las aulas de las universidades, por lo que un mecanismo para sostener la cobertura ha sido apoyarse en la educación a distancia, que como ya se ha señalado a lo largo de la presente tesis, guarda en su origen, un sentido supletorio. Asimismo, el acceso a carreras de grado en universidades nacionales son de carácter irrestricto.

Desventajas de la EaD [para estudiantes, universidades y gobiernos]

Desventajas comunes para estudiantes, universidades y gobiernos.

- Percepción social de la EaD como una modalidad que ofrece una calidad menor a la de educación presencial.

Se ha identificado dicha desventaja como un aspecto común para los todos los grupos de actores, especialmente para los estudiantes y las universidades. Es por ello por lo que se desarrollará el tema de modo integral, en el presente acápite.

Si bien se ha realizado una exhaustiva revisión de la literatura en vistas a hallar datos empíricos respecto de una eventual mayor eficiencia de la educación presencial por sobre la educación a distancia, no se encontraron datos rigurosos al respecto; aunque sí se identificaron evidencias acerca de la percepción y algunos prejuicios sociales sobre la EaD. Se especula que estas valoraciones,



podrían impactar y condicionar tanto la inserción laboral de los egresados de esta modalidad como el retorno de la inversión. Aquí, es dable aludir a la calidad educativa pues resulta una de las dimensiones más interrogadas socialmente. En este sentido, Fox (1998) explicó que, en sus investigaciones, no se encontraron estudios empíricos rigurosos que probasen la deficiencia de la educación a distancia respecto a la presencial, sin embargo, identificó percepciones sociales que infravaloraban las carreras de la modalidad a distancia, en relación con las presenciales.

García Aretio (2013) reconoce que existen formaciones a distancia de baja calidad, que no cumplen con estándares académicos mínimos, pero que esto no es una cualidad inherente únicamente a la EaD, pues en el caso de la educación presencial, también existen casos de este tipo. El autor explica que no es adecuado generalizar y afirma que el rendimiento de los estudiantes depende más de los diseños pedagógicos que de los recursos seleccionados para el aprendizaje y esto, aplica para ambas modalidades formativas. También, indica que no hay estudios que muestren una eficiencia mayor de la educación presencial por sobre la EaD.

Respecto de la desconfianza social con relación a la EaD, Claudio Rama (2017) explicó en una entrevista al diario *Infobae*: “La resistencia tiene muchos motivos. Temor a ser controlado, a salir del espacio de confort, desconocimiento de la realidad, rechazo a una actualización de competencias de los docentes. Hay una sensación incluso de pérdida de espacios laborales”⁴. En el mismo artículo, Alejandro Melamed, director de Humanize Consulting, se refirió al grado de confianza de las organizaciones, al momento de contratar egresados de formaciones a distancia: “Está evolucionando esto. Todavía sigue habiendo reclutadores que miran de reojo a la distancia y valoran más la presencial”.

Cabe destacar que si bien desde 1999 se dictan en Argentina carreras universitarias a distancia, recién en 2017 el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, aprobó una nueva normativa que regula este tipo de formación en nuestro país. Se trata de la Res. MEyD 2641-E/2017 que posiciona a las

⁴ Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2017/11/18/la-educacion-a-distancia-siempre-mirada-de-reojo-ahora-con-mejores-resultados/>



universidades e institutos terciarios como los principales garantes de la calidad en los contenidos y del modo en que se desarrollan las prácticas profesionalizantes. Si bien esto ubica a la EaD con rasgos propios que requieren parámetros evaluativos singulares; coexiste aun con algunos reparos y desconfianza social al respecto. Mena (2014) señala que este tipo de formación debe enfrentar numerosos prejuicios de la comunidad universitaria y de las agencias de acreditación que tienden a compararla con la formación presencial. Explica que algunas de las preguntas que circundan en estos ámbitos, están relacionadas a cómo es posible que el estudiante aprenda sin la presencia del docente y de qué modo se asegura la calidad cuando no es posible corroborar la identidad del estudiante en la interacción a distancia.

Asimismo, cabe destacar que con el objetivo de recuperar la valoración social sobre las carreras a distancia y en relación con el mundo laboral, Universia, la red de universidades presente en 23 países de Iberoamérica, realizó en el año 2013 y conjuntamente con el portal de empleo “Trabajando.com”, un estudio basado en encuestas. Participaron del mismo 10 586 personas de 9 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal y Puerto Rico. El 52% de ellos fueron mujeres y el 48%, varones. Asimismo, el 72% indicó tener más de 27 años, seguido por un 23% de entre 21 y 26. Por su parte, el 5% afirmó tener entre 18 y 20 años. De los participantes, la mayoría (35%) se definió como universitario, seguido por el 18% que todavía estaba cursando una carrera y un 17% que realizó un estudio terciario. El 15% realizó únicamente el secundario completo, mientras que el 11% tenía finalizado un Master/Postgrado/Doctorado y el 4% cursaba en ese momento uno de dichos programas.

Esta encuesta recogió los siguientes datos:

- El 38% indicó que no había estudiado una carrera a distancia, porque en el mercado existía una mala percepción de esta modalidad de estudios.
- Respecto de la inserción laboral, el 60% consideró que, en el momento de buscar trabajo, el empleador infravalora las carreras a distancia en comparación con las presenciales. Dentro de este universo,



cuando se indaga las razones de ello, el 37% cree que la relación entre el docente y el estudiante es fundamental y que la EaD alteraría este vínculo. Asimismo, el 27% cree que socialmente se supone una mala calidad académica y el 25% refiere otro tipo de prejuicios que no se detallan. El restante 11% lo descarta por temor a lo desconocido.

- El 54% considera que el nivel formativo de las carreras a distancia no es el mismo que el de las formaciones presenciales, pues es menor.

Lo expresado en esta encuesta, evidencia cierto sesgo de desconfianza sobre las formaciones a distancia. Como se manifestó al inicio de este acápite, se puede especular con que esto incidiría en la inserción laboral de los egresados y, en consecuencia, en la tasa de retorno. Según Rama (2015) no existen todavía análisis que estudien la tasa interna de retorno para las diferentes modalidades (presencial y a distancia), constituyendo esto un elemento central para arribar a una perspectiva clarificadora respecto de la economía de la EaD. El autor refiere que el aumento de la demanda está asociado al descenso de los costos relativos, pero que aún resta constatar si los salarios profesionales también están interviniendo en este proceso. Afirma también que todo parecería indicar que, en la región, el costo de las credenciales profesionales o la elección de una carrera que responda a la vocación, son factores que los estudiantes privilegian con mayor énfasis por sobre la tasa de retorno al momento de demandar educación superior. En relación con este aspecto, Rama (2015) indica que los estudios sobre economía de la educación deben considerar las competencias, los salarios obtenidos por los egresados y los criterios de selección laboral.

- Aprendizaje en solitario con la consecuente mayor propensión a la deserción.

Es dable introducir el presente tema, señalando que se considera al mismo, como una desventaja sustancial y común tanto para los estudiantes, las universidades y los gobiernos. Es por ello por lo que se lo ha desarrollado con exhaustiva profundidad.



El término “afiliación” ha sido acuñado por Alain Coulon hacia 1995 y alude a la construcción del oficio del estudiante, pues un estudiante después de un cierto tiempo, “tiene oficio” porque sabe movilizar conocimiento y destrezas que no son espontáneas, ni naturales. En este sentido, Fenstermacher (1999), afirma que el proceso de ser estudiante conlleva un conjunto de actividades a las que llamó “estudiantar”.

Resulta de vital importancia aludir aquí, a los dispositivos que el sujeto pone en marcha a la hora de constituirse en un aprendiz. Por ejemplo, el alumno sabe que mientras los docentes explican, describen, corrigen y estimulan; ellos practican, solicitan ayuda, repasan, buscan fuentes y materiales de estudio. En suma, la tarea del docente consiste en apoyar el proceso de «estudiantar» (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo. Coulon (1995) entiende la afiliación como la construcción del “oficio” del estudiante: el estudiante que ingresa a la universidad debe adaptarse a nuevas reglas, códigos y rutinas. Esta adaptación requiere un aprendizaje, que articula tanto las capacidades personales, como sus experiencias académicas anteriores y los mecanismos de anclaje que provee la institución a la que ingresa. Este proceso de afiliación supone fuertes rupturas en la relación del sujeto con el tiempo (tiempos y ritmos académicos), el espacio (nuevo edificio distinto al de la escuela secundaria) las reglas y saberes. Es por ello por lo que este conjunto de rupturas condiciona la trayectoria por el primer año de la universidad, favoreciendo o no su permanencia en la institución. El proceso de afiliación supone la adaptación y comprensión de los nuevos espacios. En relación con la afiliación en la virtualidad, no hay estudios específicos que comparen la deserción en carreras presenciales con las de la EaD. De todos modos, Flores (2006), explica que los modos de afiliación y permanencia en cada modalidad tienen rasgos específicos bien distintos. Para transitar eficazmente los entornos virtuales, los estudiantes tienen que ser competentes en una serie de acciones y de actitudes, como por ejemplo: escribir en forma adecuada y organizada, tener capacidad de la lectura extensiva, el hábito de comunicarse por medios digitales, ser hábil en el manejo de los recursos técnicos, en la autoorganización del tiempo de estudio y de conexión y



en vincularse asiduamente con sus pares; tanto para construir redes de apoyo como para abordar los contenidos del programa de estudio.

En esta línea, Borges (2007) subraya que la autogestión del estudiante de EaD debe ser superior a la del estudiante presencial puesto que, en esta última, la construcción de la “afiliación”, del oficio de estudiante, se construye tanto en una regularidad cotidiana en el marco de la relación con los pares y con la institución, como en la habitualidad que deviene de la concurrencia a clase en determinados días y horarios. La EaD en cambio, no incluye, al menos, estas dos dimensiones sustanciales que conforman el contexto de la vida académica: el espacio de la institución y la estructuración del tiempo. Esto resulta elemental puesto que para los estudiantes presenciales el espacio y tiempo destinado a la concurrencia a clase se separa, claramente, del tiempo destinado al trabajo o a la familia, mientras que para los estudiantes de EaD esa separación o borde es más difuso y requiere de mayores habilidades de autorregulación.

Lo expuesto hasta aquí, implica para las universidades, la puesta en marcha de diversas estrategias de apoyo para retener a los estudiantes, que ante las dificultades en la construcción de la “afiliación”, se transforman en potenciales desertores. Latchem y Hanna (2001) explican que la orientación del estudiante, los programas de recuperación para quienes tienen deficiencias, los espacios de tutorías así como otras formas de contención efectiva para el aprendizaje de los estudiantes, acrecientan las posibilidades de sostenerse académicamente dentro del sistema. Esto tiene una arista en la que ineludiblemente hay que reparar: tales prácticas aumentarán los costos por estudiante de EaD, aunque también reducirán los costos por estudiante exitoso. En síntesis, al tomar acciones y estrategias de retención, si bien se reduce la eficiencia en el corto plazo, se pueden obtener resultados más favorables sobre la inversión a largo plazo.

Las autoras Marín Díaz, Reche Urbano y Maldonado Berea (2013) identifican desventajas que se enmarcan en líneas similares a las planteadas hasta aquí, ya que detectan que factores como la comunicación impersonal, la ausencia de contacto directo, la falta de hábitos en torno a la formación a distancia y el sentimiento de soledad, favorecerían una mayor tendencia a la



deserción. Además, Vasilevska, Rivza, Pivac, Alekneviene y Parlinska (2017), plantean que, en general, las instituciones ofrecen muy pocas oportunidades para la interacción entre los estudiantes. También señalan que hay muy pocas posibilidades de trabajo en grupo, lo que significa que los estudiantes deben recurrir a otros foros para interactuar con sus pares.

Garrison, Anderson y Archer (2000) aportan el concepto de “presencia social”, denominando de este modo a la capacidad de los estudiantes de proyectarse social y afectivamente en una comunidad académica. En el caso de la EaD, esto se ve obstaculizado por la distancia geográfica que permite a los alumnos fortalecer lazos de pertenencia con la institución y con el grupo de pares. Los autores señalan que la presencia social está correlacionada con la satisfacción de los estudiantes y con niveles de aprendizaje más significativos. También, la retroalimentación de los docentes a las producciones de los estudiantes y el reconocimiento a su contribución, pueden ser lentos o sucederse con una dinámica distinta a la de las carreras presenciales, que en general son las que los alumnos toman como modelo de referencia. Entonces, la demora en la corrección de errores cometidos y/o en la respuesta a las inquietudes, puede desmotivar a los estudiantes, constituyendo esta situación, un indicador de posible deserción futura.

Anderson (2011) señala que el ritmo individual y la libertad, pueden ser vividos por el estudiante como un camino de aprendizaje en solitario. También, explica que, para acceder a programas de formación a distancia, hay un requisito implícito: la capacidad de automotivación. Esto de alguna manera reduce la accesibilidad a quienes necesitan una regulación externa y un encuadre ‘más reglado’ y genera que en numerosas ocasiones los alumnos no logren desarrollar la disciplina que necesitan para transitar eficazmente las formaciones a distancia. Además, se detectan frustraciones que devienen de la sensación de estar fuera de ritmo, de no comprender técnicamente el entorno virtual de aprendizaje o de tener expectativas enraizadas con la formación presencial que no pueden ser satisfechas en la modalidad a distancia. En línea a ello, en algunos casos se identifica que la comprensión lectora es baja, lo que dificulta el acceso a los materiales.



Universidad Torcuato Di Tella

Por lo expuesto hasta aquí, se hace evidente que estos factores contribuyen a la deserción de los estudiantes que eligen carreras de educación a distancia. Así reflejó esta idea en un artículo del diario *La Nación*, la periodista María Elena Polack, referenciando las palabras de Claudio Rama (2019)⁵:

Aunque vislumbra un futuro educativo ‘100% digital y a distancia’, admite que ‘se podrá discutir que la ópera y el ballet son más presenciales que la radio y la televisión’, pero que una de las claves para superar ‘las monstruosas tasas de deserción que hoy tiene la universidad, la educación virtual y a distancia será fundamental porque ayudará a democratizar las competencias y habilidades.

Ahora bien, resulta oportuno adentrarse en algunos indicadores para enmarcar y comprender con mayor claridad el adjetivo “monstruosas”, seleccionado por Claudio Rama para referirse a las tasas de deserción universitaria.

Danya Tavela, Secretaria de Políticas Universitarias en el 2017, señaló ese año que, tomando una cohorte teórica, solo el 30% de los estudiantes que comienza una carrera universitaria, se recibe. La problemática es aún más aguda en las universidades públicas en las que solo se gradúan el 21% de los estudiantes, mientras que, en el sistema privado, la tasa alcanza el 40%⁶.

En este marco, es oportuno distinguir el abandono (entendiendo al mismo como la deserción efectiva) de aquellos estudiantes que he denominado para la presente tesis “de trayectoria débil”, ubicando en este conjunto a todos aquellos que rinden una o dos materias por año. Si bien no se puede considerar que han abandonado; ciertamente tienen mayores posibilidades de deserción, pues sus trayectorias son de baja intensidad, reflejándose esto en el lento y discontinuo avance académico. Según un informe del año 2018 del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano sobre la tasa de

⁵ “La educación a distancia es una forma de libertad”, Claudio Rama en *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-educacion-a-distancia-es-una-forma-de-libertad-nid2244735>

⁶ “Solo el 30% de los estudiantes se recibe”, en Diario *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/solo-el-30-de-los-estudiantes-universitarios-se-recibe-cual-es-el-plan-del-gobierno-para-revertir-la-baja-graduacion-nid2079952>



graduación universitaria, citado por el diario *Infobae*⁷ y al que se pudo acceder, en el 2016, el 50,8% de los estudiantes universitarios no habían aprobado más de una materia luego de un año de permanencia en el sistema. Este indicador creció un 11% desde el año 2003.

Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón (2014) interpretan la deserción como una expresión de las inequidades sociales. Los autores plantean que históricamente la deserción universitaria ha sido tratada como un indicador de la desigualdad social. Particularmente en la formación a distancia, los estudiantes ya tienen un punto de partida desventajoso frente al colectivo que eligió una modalidad de cursada presencial, puesto que esa elección que derriba las barreras del ingreso, al mismo tiempo, supone dificultades en relación a la autoadministración de los tiempos de estudio, la ausencia de pares con quienes compartir la tarea, las propias condiciones en relación al uso de la tecnología, el acceso a la conectividad y la propia capacidad de transitar por el proceso de aprendizaje sin la presencia física del docente.

Rabossi (citado en la nota de *Infobae*, 2019) señala al respecto que prácticamente no existen las universidades que no reinscriban estudiantes por no aprobar más de una materia, lo cual abona a la baja eficacia de la tasa de graduación que, en los últimos años, descendió: en el mismo artículo de *Infobae*, citado anteriormente, Guadagni, expresa que en el período 2008 a 2014, en las universidades estatales la tasa de graduación era del 30%, mientras que desde el año 2010 al 2016, la misma fue del 26,3%. En el sistema privado, la relación del 43% de egresados en 2015, descendió a 41,7% en 2016.

Asimismo, Rabossi (citado en la nota de *Infobae*, 2019) indica también que, para comprender este fenómeno, es necesario observar la lógica del sistema de ingreso a las universidades argentinas. Señala que, para inscribirse en una carrera universitaria, es suficiente con presentar el título secundario. Esta 'facilidad' en el ingreso redundaría en los altos índices de deserción, pues no se es estudiante simplemente por el hecho de ingresar (inscribirse

⁷ "En las universidades públicas, el 74% no se recibe a tiempo y la mitad no aprueba más de una materia por año", en Diario *Infobae*. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2018/06/05/en-las-universidades-publicas-el-74-no-se-recibe-y-la-mitad-no-aprueba-mas-de-una-materia-por-ano/>



administrativamente) a la universidad. Mediante esta lógica, el primer año de la carrera se transformaría “en un gran examen de ingreso”. Este sería uno de los factores que explicaría por qué en nuestro país, aproximadamente, el 30% de la deserción total ocurra durante los dos primeros cuatrimestres de estudio.

- Acceso, calidad de la conectividad y equipamiento requerido.

Si bien hasta aquí, se han planteado desventajas comunes para estudiantes, universidades y gobiernos; cabe señalar que hay particularmente un aspecto que podría resultar obstaculizante para el primer grupo: el acceso y calidad de la conectividad, así como el equipamiento requerido para responder a las exigencias que demandan las formaciones de EaD. Pensar en la conectividad necesaria para transitar una carrera dictada bajo esta modalidad, no debiera reducirse únicamente a la posibilidad de acceso; sino también a la calidad de velocidad que resulte necesaria para cumplimentar las actividades.

En términos de acceso y utilización, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC) en el cuarto trimestre del 2019, en los aglomerados urbanos; el 82,9% de los hogares tenía acceso a internet y el 60,9% accedía a una computadora. Asimismo, de cada 100 personas, 84 utilizaban teléfonos celulares.

Resulta de relevancia reparar en aquellos hogares en los que coexisten la conectividad a internet con el acceso a dispositivos tecnológicos puesto que, la combinación de ambos, es lo que posibilita la trayectoria por una formación a distancia. A continuación se presenta una tabla que evidencia tanto el nivel de acceso como de utilización de bienes y servicios por regiones del país (incluye dentro de cada una a los aglomerados urbanos y del interior), expresados en porcentajes:



Tabla 2. Acceso a bienes y servicios por región al 2019

Área geográfica	Internet	Computadora	Celular
Total aglomerados urbanos	79,9	41,4	84,3
Total aglomerados del interior	78,6	41,9	83,3
Gran Buenos Aires (CABA y partidos del GBA)	81,1	41	85
Cuyo	77,3	42,8	81,8
Noreste	76,2	42,9	85,1
Noroeste	80,4	36,3	78,7
Pampeana	77,4	43,3	84,5
Patagonia	86,8	45,1	88,8
Total aglomerados de 500 000 habitantes o más	80	41,1	84,2
Total aglomerados menos de 500 000 habitantes	79,8	42,7	84,5

Fuente: INDEC, 2019; elaboración propia.

De lo expuesto en la tabla 2, surge que el acceso a la conectividad en todas las regiones es mayor al 75%. Si bien más adelante se aludirá a la calidad de la conexión, cabe destacar que hay mayor proporción de hogares con acceso a internet que a una computadora. Según el INDEC la brecha entre el primer y el segundo caso, es de 22 puntos porcentuales y se amplió en relación a los mismos indicadores del 2018 en el que la diferencia fue del 17,3%. Se podría especular que la computadora como dispositivo principal de acceso y utilización de internet, está siendo desplazada por el celular. En la tabla anterior, puede visualizarse que hay un promedio de duplicación de uso del celular por sobre la computadora para acceder a internet. Ahora bien ¿podría interpretarse el descenso del uso de la computadora un aspecto desventajoso para los estudiantes de EaD? Atendiendo a que la presente tesis focaliza en educación superior, se interpreta que el grado de desarrollo y profundización de las actividades universitarias, requiere de la utilización de una computadora para su elaboración: trabajos prácticos, investigaciones, confección de tesinas, producción de datos estadísticos, gráficos, etc. Asimismo, si bien la mayoría de los campus educativos y plataformas de videollamadas tienen aplicaciones para



celulares; hay funcionalidades específicas que no se pueden realizar desde allí, sino que requieren el acceso del usuario sea desde una computadora.

No obstante, más allá del indicador de acceso y equipamiento, resulta pertinente reparar en la calidad de internet (velocidad de conexión) que resulte funcional para que los estudiantes puedan responder a las actividades requeridas. Silvana Giudice, presidenta del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) en 2019, expresó en una nota para el diario Infobae⁸ que Argentina ha avanzado en materia de mayor accesibilidad, aunque aún es un desafío pendiente mejorar la calidad de internet. Asimismo, el ENACOM publicó la distribución de la velocidad de la conexión en 2020, en términos porcentuales para todo el país, aunque no distinguió en que regiones prevalecen unas u otras. A continuación se presentan dichos datos y se sumó una tercera columna en la que se pondera la calidad de la conexión a internet, según las funcionalidades que permiten a los usuarios:

Tabla 3. *Velocidad de la conexión a internet*

Velocidad	Proporción de la población	Calidad de la conexión
Hasta 512 Kbps	0,4%	Mínima
Entre 521 Kbps y 1 Mbps	0,3%	Mínima
Entre 1 y 6 Mbps	31,8%	Mínima
Entre 6 y 10 Mbps	11,9%	Estándar
Entre 10 y 20 Mbps	9,7%	Estándar
Entre 20 y 30 Mbps	11,4%	Superior
Más de 30 Mbps	32,2%	Superior
Otros *	2,3%	

Fuente: ENACOM, 2020; elaboración propia.

*No se especifica

Se ha categorizado en la tabla 3, los niveles de velocidad de la conexión a internet como mínima, estándar y superior. Se considera mínima a aquella conectividad que ofrece solo la posibilidad de visualizar contenidos (correos, lectura de sitios webs) sin acceder a funcionalidades de producción multimedia

⁸ Disponible en: <https://www.infobae.com/america/tecno/2019/05/17/como-esta-el-acceso-y-la-calidad-de-internet-en-la-argentina/>



(realización de videos por ejemplo). En el caso de la conectividad estándar, corresponde a la velocidad deseable para que un usuario como un estudiante pueda reproducir y producir contenido audiovisual así como participar de videollamadas. La velocidad de internet superior es la que permite realizar videoconferencias con múltiples participantes a la vez, visualizar videos en alta definición y realizar juegos online. Se considera que un estudiante que cursa una carrera de EaD, requiere, para responder a las exigencias de la cursada, una velocidad entre estándar y superior. Esto se agudiza en el escenario actual en el que la coyuntura sanitaria producida por el COVID-19 impulsa dinámicas de interacción virtual que demandan una velocidad de conexión de alta calidad.

Si bien la calidad de la conectividad también depende de los proveedores de internet, de la localización geográfica, del tráfico en la red y del tipo de conexión (satelital, fibra óptica o ADSL⁹); se observa que el 32,5% de la población en Argentina, tiene una velocidad de conectividad mínima. Si bien ENACOM no vinculó estos indicadores con regiones específicas, se infiere que las velocidades de internet estándar y superiores son aquellas a las que pueden acceder los residentes de aglomerados urbanos, mientras que las conexiones mínimas son las que primarían en zonas suburbanas y rurales.

Desventajas para universidades

- Presupuesto insuficiente para costear la puesta en marcha de carreras de EaD.

González y Roig (2018) señalan que el financiamiento y la infraestructura constituye una dificultad para las universidades nacionales y regionales; e indican que dictar carreras a distancia, requiere que se provea de mayor infraestructura informática y técnica, con el objetivo de mejorar la velocidad de los servicios de internet y la capacidad de los servidores. Plantean también que una deuda pendiente de las universidades nacionales es ampliar la oferta de

9 Asymmetric Digital Subscriber Line



carreras de grado gratuitas de modo que pueda consolidarse la EaD como una estrategia de acceso a la educación superior; lo cual resulta dificultoso porque el financiamiento es insuficiente.

Rama (2014) explica que ofertar carreras de EaD, implica un cambio en la lógica de la economía de la educación, incorporando una nueva articulación entre los costos, la cobertura y la calidad, al introducir otros componentes como los recursos de aprendizajes y alterar la proporción entre estudiantes, profesores (o tutores) y requerimientos de infraestructura. En el caso de las universidades privadas, siguiendo a Barsky y a Corengia (2017) desde sus comienzos, se financian esencialmente con las matrículas que abonan sus estudiantes. Si bien desde la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995 han tenido acceso formalmente a recursos del Ministerio de Ciencia y Tecnología para actividades de investigación; estos recursos son acotados en relación a la composición de su presupuesto total.

Ahora bien, en relación con el financiamiento de las universidades nacionales, la principal fuente proviene del Tesoro Nacional. Otra modalidad de financiamiento deviene de los recursos propios ligados a la venta de bienes y servicios que realizan las universidades. Además, en general, cuentan con recursos asignados por el sector público (a través de distintos programas públicos y de los ministerios) para ser afectados a un fin específico (obras de infraestructura, programas, convenios, entre otros). Por otro lado, también pueden financiarse a través de la “economía o ahorro” de ejercicios anteriores, que es una facultad concedida a la universidades para que aquellos créditos presupuestarios no utilizados al cierre del año puedan ser reasignados a los años siguientes sin ser devueltos al Tesoro. Por último, existen otras fuentes, como las transferencias externas o el crédito, que representan un aporte escaso. Según la SPU, al 2012 (último dato disponible) del total de recursos de las universidades nacionales, la fuente del Tesoro Nacional representó el 64,89%; los recursos propios el 19,87%, otras fuentes 8,81% y los remantes de años anteriores, el 6,43%.

En el año 2015, se aprobó y promulgó un proyecto de ley presentado por la diputada Adriana Puiggrós para modificar la Ley de Educación Superior de 1995



Universidad Torcuato Di Tella

con relación a dos grandes aspectos: 1) acceso irrestricto; 2) impedimento de cobrar cualquier tipo de tarifa, arancel o gravamen para las carreras de grado en universidades nacionales y provinciales. Si bien esto constituyó una ventaja para los estudiantes; ciertamente ubicó a las universidades frente a un incordio financiero, puesto que particularmente en el caso de las carreras enmarcadas de EaD, deben afrontar costos mensuales relacionados con aspectos administrativos, técnicos, de formación de docentes y tutores, diseño y adecuación de materiales didácticos, entre otros. Actualmente, las carreras dictadas a través de la modalidad a distancia solo pueden cobrar un arancel a los estudiantes, destinado exclusivamente al costeo de la bibliografía. Juan Carlos del Bello (2019), Rector de la Universidad de Río Negro, expresó que, si el Estado no transfiere una mayor cantidad de recursos, resulta inviable para las universidades nacionales, transformar ciertas carreras en gratuitas¹⁰.

¹⁰ Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/gratuidad-equidad-universitaria_0_NPsZrdnu.html



A modo de síntesis del Capítulo II

Tabla 4. *Síntesis de las ventajas y desventajas para estudiantes, universidades y gobiernos*

Actor	Ventajas	Desventajas
Estudiantes	<p>Mayores oportunidades de acceso y elección dentro del sistema.</p> <p>Libertad y flexibilidad tanto organizativa como de costos.</p>	<p>Percepción social de la EaD como una modalidad que ofrece una calidad menor a la de educación presencial.</p> <p>Aprendizaje en solitario con la consecuente mayor propensión a la deserción.</p> <p>Acceso, calidad de la conectividad y equipamiento requerido.</p>
Universidades	<p>Potencial democratizador en el acceso al conocimiento.</p> <p>Ahorro de costos (economía de escala).</p>	<p>Percepción social de la EaD como una modalidad que ofrece una calidad menor a la de la educación presencial.</p> <p>Aprendizaje en solitario con la consecuente mayor propensión a la deserción.</p> <p>Presupuesto insuficiente para costear la puesta en marcha de carreras de EaD.</p>
Gobiernos	<p>Alternativa que abona a la masificación de la Educación Superior.</p> <p>Ahorro de costos (economía de escala).</p>	<p>Aprendizaje en solitario con la consecuente mayor propensión a la deserción.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes bibliográficas citadas.



Universidad Torcuato Di Tella

Resulta interesante un análisis integral de las ventajas y desventajas para los estudiantes, universidades y gobiernos; puesto que uno de los hallazgos del presente capítulo, consiste en la posibilidad de identificar que aquellas dimensiones que pueden resultar facilitadores para un grupo de actores, podría resultar un obstáculo para otros. Tal es el caso del aspecto presupuestario, pues la prohibición del arancelamiento de las carreras de grado en universidades nacionales y regionales, que devino de la modificación de la LES (Ley de Educación Superior) en el año 2015, constituye una ventaja para los estudiantes (quienes se encuentran con una barrera de acceso menos para el ingreso al sistema de educación superior), aunque ubica a las universidades ante la dificultad de maximizar un presupuesto que de base, ya resulta insuficiente.

Asimismo, la EaD que se erige como alternativa de acceso para quienes no podrían incorporarse a la educación formal en formatos convencionales; reinstala clásicos interrogantes respecto de la permanencia y las trayectorias dentro del sistema educativo. Aquí, resulta ineludible retomar el eje de la deserción universitaria y las bajas tasas de egreso. Este aspecto que ya resulta una problemática en los sistemas de educación presenciales, reaparece en la modalidad a distancia; quizás de modo más agudo pues si se considera que uno de los requisitos implícitos para el cursado de carreras de EaD son las habilidades ligadas a la autorregulación y la disciplina, aquellas dimensiones que se plantean como “ventajas” porque permiten libertad y flexibilidad para los estudiantes, podrían generar al mismo tiempo, mayores tasas de deserción en aquellos casos en que los alumnos no logren construir “el oficio del estudiante”, agravándose esto por la imposibilidad de elaborar la pertenencia institucional que deviene de la de presencia social.

Para finalizar, cabe destacar que una de las dificultades encontradas para la elaboración del presente capítulo, estuvo ligada a la ausencia de investigaciones y antecedentes rigurosos en relación con la calidad de la EaD y los índices de deserción. Esto constituye, de algún modo, un obstáculo concreto para que las universidades y los gobiernos puedan trabajar en políticas de mejora tanto a nivel académico como institucional.

Capítulo III: Historia de la EaD



Universidad Torcuato Di Tella

“¿Me podrías indicar hacia donde debo ir desde aquí? —preguntó Alicia.

Esto depende de a dónde quieras llegar —contestó el Gato”.

Lewis Carroll, *Alicia en el país de las Maravillas*.

En el presente capítulo se reconstruye la historia de la EaD en Estados Unidos, Europa y América Latina, desde sus inicios hasta la década del 90, es decir, previo a la masificación de internet. Respecto de la incidencia de internet como elemento que ha introducido cambios sustanciales en el modo de concebir la EaD, es un eje temático que ya fue abordado en el capítulo I “Herramientas conceptuales”. En cuanto a la historia de la EaD en Argentina, se ha reservado el capítulo IV: “La EaD en Argentina”.

Los inicios de la EaD en Estados Unidos

En Estados Unidos, al igual que en Europa, el hito que marcó el comienzo de la EaD, fue la expansión de los sistemas nacionales de correos, que data de 1680. Por esas décadas del siglo XVII, este país que formaba parte de una colonia inglesa, comenzó a recibir decenas de miles de refugiados del noroeste de Europa, que huían de la Guerra de los Treinta años. Esto hizo crecer exponencialmente la población de América del Norte, que a partir de entonces se duplicaría cada 25 años.

Según Fajardo y Medina (2018) se considera que en Estados Unidos fue Anna E. Ticknor la impulsora de la modalidad de estudio a distancia. En efecto, en 1873, en el marco de lo que mundialmente se denominó “la segunda revolución industrial”, Ticknor creó la Society for the Promotion of Study Home que sentó las bases para que, un año más tarde, en 1874, iniciase sus actividades la institución pionera en la enseñanza a distancia en el nivel universitario de Estados Unidos: la Illinois Wesleyan University de Bloomington. Cabe destacar que la revolución industrial es un hito ineludible en términos de las transformaciones que se introdujeron a nivel social, económico y tecnológico. Atañen directa e indirectamente a la presente tesis, el rápido crecimiento poblacional en zonas urbanas (debido a la industrialización) y la expansión del



comercio que se debió al desarrollo de los sistemas de telecomunicaciones. En ese sentido, García Aretio (1999) considera que los sistemas universitarios a distancia tal como los hemos conocido, tienen su origen en los movimientos universitarios producidos en los años 60 del siglo XIX en Estados Unidos; período en el que el país atravesó grandes cambios en los sistemas de educación superior, ya que el creciente desarrollo industrial y la necesidad de nueva tecnología, motorizaron tanto la creación de nuevas universidades como la reorganización de las antiguas. Esto se articuló con la idea de que cada vez más estudiantes tenían problemáticas para cursar presencialmente, por lo que se inició un sistema de estudiantes libres que estudiaban de modo autogestivo y luego, rendían un examen en la universidad.

Ya en 1883 se creaba la Correspondence University de Ithaca, Nueva York y en 1891 el Colegio de agricultura dictó clases por correspondencia a todos los estudiantes que no podían dejar sus puestos de trabajo para tomar las clases en el campus. Podríamos pensar, por lo tanto, que el origen de la EAD está vinculado a las necesidades educativas de los sectores trabajadores de la población (Gunawardena y Mclsaac, 2004). Por otro lado, Rodríguez (2016) indica que en 1905, desde el Calvert School, se realiza una experiencia de EaD con niños, en la ciudad de Baltimore. Participaron de este proceso los padres y algunas figuras públicas como los gobernantes. Esto sentó un precedente y luego otras instituciones realizaron experiencias similares cuya población destinataria eran los niños. De hecho, a comienzos del siglo XX, en 1906, la Calvert School, se constituye en la primera escuela primaria norteamericana en dictar cursos por correspondencia.

Es también en Nueva York, que en 1885 el Chautaucua Institute tuvo un programa de EaD por correspondencia, en el que se formaban maestros durante todo el verano, con clases presenciales los días domingo. Este instituto fue autorizado por las autoridades estatales para acreditar titulaciones oficiales. Resulta interesante destacar que el líder de este proyecto, William Harper, fue nombrado en 1892, Primer Rector de la Universidad de Chicago, donde fundó un departamento de enseñanza por correspondencia (Gunawardena y Mclsaac, 2004).



Universidad Torcuato Di Tella

En 1890, preocupado por los numerosos accidentes que se suscitaban en las minas de Pensilvania, Thomas Foster, dictó un curso sobre medidas de seguridad y riesgos laborales, denominado “Minería y prevención de accidentes mineros”, utilizando como principal recurso para ello, el periódico de su propiedad: *Minning Herlad* de Pennsylvania. El principal objetivo de esta iniciativa, fue instruir a los trabajadores que, por razones de tiempo, no podían formarse de modo presencial. Esto dio lugar a que en 1891, se cree la International Correspondence Schools de Scranton, también en Pennsylvania.

Unos años más tarde, en 1915, mientras en Europa se desarrollaba la Primera Guerra Mundial y Estados Unidos se mantenía ajeno, se crea en Madison la National University Continuing Education Association (NUCEA) y se erige como una institución que nuclea distintas escuelas que dictan cursos por correspondencia. En este marco, distintos centros de este estilo fueron proliferando en Estados Unidos a principios del siglo XX. Varios de ellos, fueron agrupados desde 1926 por la National Home Study Council, una institución privada que trabajaba para mejorar los estándares formativos. En 1994, cambió su nombre y pasó a llamarse: Distance Education and Training Council (Moore, 2001).

Ya en 1917, Estados Unidos abandona su posición de neutralidad e ingresa a la contienda mundial desarrollando en ese marco, el primer dispositivo estilo radio que permitió, en ese mismo año, la primera comunicación por voz entre un operador en tierra y un piloto de avión. En ese período, la Universidad de Wiscosin y en 1922 la Universidad de Minnesota, dictaron programas educativos incorporando la radio (creada recientemente) como recurso tecnológico novedoso. De todos modos, la enseñanza por correspondencia en esas épocas, no perdió su protagonismo sino que, por el contrario, estaba en su apogeo. De este modo y ya arribando a la década del 30, en Estados Unidos la educación por correspondencia se impartía en 39 universidades.

Así como se incorporó la radio, unos años más tarde, exactamente en 1939 (período en que inicia la Segunda Guerra Mundial y Estados Unidos, al igual que en la primera, aún se mantenía neutral) comienza a incorporarse el teléfono como recurso para los programas de enseñanza a distancia. La Universidad de



Iowa, por ejemplo, dictaba este tipo de modalidad dirigida particularmente a los estudiantes que tenían algún tipo de discapacidad o afección de salud. Cabe señalar que en 1941, Estados Unidos ingresa a la Segunda Guerra Mundial, lo que le ha permitido desarrollar nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La armada, por ejemplo, convocó a todos los ciudadanos que tuviesen ideas para aportarle al ejército, por lo que la actriz Hedy Lamarr presentó “un sistema de comunicación secreta” que permitía saltar frecuencias para transmitir información. Este hito ha sido reconocido mundialmente, como el precursor de lo que actualmente se conoce como las tecnologías del Bluetooth, GPS y WIFI (González, 2018).

Asimismo, tal como había sucedido con la radio y el teléfono, promediando la década del 50, se incluyó a la televisión como un recurso tecnológico que facilitaba los procesos de enseñanza y aprendizaje (García Aretio, 2013). Exactamente en 1956 comienzan a emitirse programas educativos por TV en el Chicago TV College, inspirando a otras instituciones que en años posteriores, reeditaron la experiencia. También, es en la década del 50 que surge internet como un proyecto para favorecer las comunicaciones militares fluidas e ininterrumpidas del Departamento de Defensa de Estados Unidos en el marco de la Guerra Fría. Lo que se buscaba era un recurso que permitiera brindar una respuesta rápida ante un posible ataque soviético.

Cabe destacar que en virtud de diferenciarse de las Escuelas de “estudio en casa” (*homeschooling*), las universidades norteamericanas se agruparon bajo la Independent Study Division of the National University Extension Association, que denominó el método de estudio impartido por estas universidades como “un modo de estudio independiente”. Esto dio origen a que una de sus universidades miembros (Universidad de Wisconsin) entre 1964 y 1968 cree el proyecto AIM (Articulated Instructional Media), con el objetivo de integrar a los estudiantes externos a través de distintas estrategias: tutoría individual o grupal, facilitación de laboratorios durante el período de verano, promoción de grupos de estudios, otras. Este proyecto se considera, por algunos autores, como la mayor contribución de Estados Unidos a la posterior creación de la Open University Británica, en 1969, año en el que a través de la misión Apolo 11 y comandada



Universidad Torcuato Di Tella

por el estadounidense Armstrong, el hombre llegó a la luna. Esta referencia resulta de capital importancia, puesto que evidenció materialmente el agudo nivel de desarrollo del país en términos de telecomunicaciones y transmisión de datos a distancia que permitió la comunicación entre los astronautas, el módulo lunar y Houston (base de la NASA) durante la misión.

Así, siguieron sucediéndose cada vez más experiencias similares en términos de EaD por distintas partes del país. En 1971 la State University of New York creó el Empire State College con el objetivo de ofrecer alternativas educativas a todos los estudiantes que, por alguna razón, no pudieran tomar clases en las aulas. En el año 1972, una experiencia similar realizó la Universidad de Maryland mediante su University College. Cabe destacar que en este período comenzaban a consolidarse los sistemas de internet que habían surgido en la década del 50 y ya a partir de 1973, existían conexiones de distintas computadoras entre sí dentro de USA y también con países europeos a través de un cable trasatlántico. Por estos años apareció además el primer programa de correo electrónico (Millán, 2006).

Ya en la década del 80 se crea el National University Consortium que emitía programas educativos por televisión vía satélite al grupo de instituciones que nucleaba, algunas de ellas, canadienses. También, una década más tarde, exactamente en 1992, se crea la American Association for Collegiate Independent Study con el objetivo de preservar y defender los intereses de todos los profesionales formados a través de modalidades de estudio independiente.

Así, en Estados Unidos se ha continuado la creación de otros institutos de educación a distancia, que tal como se ha expuesto hasta aquí, han comenzado por impartirla, exclusivamente, por correspondencia y han incorporado paulatinamente las tecnologías más sobresalientes de cada época: radio, teléfono, TV y, posteriormente, internet como principal sistema de comunicación a distancia.

Los inicios de la EaD en Europa



Si bien en Europa el gran “hito inaugural” en términos de EaD a nivel universitario fue marcado por la Open University Británica (Simonson, 2006) es posible encontrar sistemas de EaD en el continente desde 1840: ese año en Inglaterra, Isaac Pitman, diseñó un sistema taquigráfico que contemplaba tarjetas de intercambio postal entre los alumnos. La experiencia resultó tan exitosa en términos de comunicación a distancia que, tres años más tarde, en 1843 se fundó la Phonographic Correspondence Society que corregía las tarjetas con ejercicios que intercambiaban los estudiantes (Holmberg, 1986). Este hito fue considerado por algunos autores, como las bases de la EaD en el continente. A partir de ello, comenzaron a propagarse numerosas experiencias respecto de este tipo de educación, que se han extendido por toda Europa.

García Aretio (1999) señala que la Universidad de Londres en la década del 70 del siglo XIX (plena época Victoriana, en la que la sociedad de Gran Bretaña transitó de una sociedad agricultora a una sociedad completamente industrializada) adopta el sistema de funcionamiento a distancia que se había instalado en las universidades de Estados Unidos, diez años antes: el sistema se basaba en que las universidades únicamente tomaban exámenes y acreditaban grados formativos, no impartían ningún tipo de enseñanza. Esta tarea la realizaban otras universidades autorizadas que, de modo inverso, tenían autoridad para enseñar, pero no para evaluar a los estudiantes. Resulta de suma relevancia reparar en que estos cambios se producen en el marco de una sociedad Victoriana, un período de plena transformación a nivel social, cultural, político, económico y comunicacional. Por ejemplo, en este período, se extendió significativamente la red de ferrocarriles y se inventó el telégrafo.

En 1856, el francés Charles Toussaint junto con Gustav Langenscheidt, fundan el primer instituto de enseñanza por correspondencia: Institut Toussaint et Langenscheidt en el que se dictaban lenguas extranjeras con una modalidad de “autoestudio”. Mientras que en 1894, se estableció en Berlín el Rustinches Fernlehrinstitut que colaboró en la preparación de estudiantes para el examen de ingreso a la universidad. La experiencia, también denominada de “autoestudio”, a partir de la distribución y recepción de materiales sentó las bases de lo que a partir de 1899 se llamó “Método Rustin” (Delling, 1985). A partir de



1858 este sistema fue más abierto, pues podía inscribirse cualquier persona que rindiese un examen de ingreso y abonase el canon correspondiente. Esta situación sentó precedente y motorizó el surgimiento de otras instituciones y colegios dependientes de esta universidad, que se dedicaban a dictar enseñanza por correspondencia. Algunos ejemplos son:

- 1878, Skerry's College Edinburgh, preparaba postulantes para el ingreso al servicio civil.
- 1884, Foulks Lynch Correspondence Tuition Service en Londres, que enseñaba especialización en contabilidad.
- 1887, University Correspondence College de Cambridge.

En 1894 en Francia, el británico Joseph William Knipe, preparaba candidatos para el ejercicio del Magisterio. Pensando que podía colaborar con otros, publicó un anuncio en *The Schoolmaster* y le dictó clases por correspondencia a seis estudiantes que rindieron sus exámenes exitosamente. Al siguiente año, se inscribieron treinta alumnos y comenzaron los cursos Wolsey Hall.

Experiencias muy similares a estas fueron propagándose por toda Europa. En 1898 en Suecia, la Escuela de idiomas y comercio de Hans Hermods (Korrespondens institute) ofreció por primera vez el primer curso por correspondencia de "Teneduría de libros" que llegó a tener 150.000 estudiantes inscriptos. También, con el comienzo de la Primera Guerra Mundial en 1914, en Noruega, se funda la Norsk Correspondanseskole, la primera institución de educación a distancia de ese país. Sarramona (1975) plantea que en España, en 1903, Julio Cervera Baviera crea las "Escuelas Libres de Ingenieros" que también impartían la enseñanza por correspondencia.

Enmarcar el avance de los sistemas de EaD en el contexto de la primera contienda mundial, resulta elemental pues se asistió a diversos y significativos avances en las telecomunicaciones: se expandió el ferrocarril (lo que permitió ampliar los sistemas de correos y con ello, acelerar la entrega de materiales de EaD) y se profundizó en el uso del telégrafo (Anderson, 2011). Así, apenas unos años más tarde, en la década del 20, del siglo XX, la que era en ese entonces la Unión Soviética dictaba cursos por correspondencia y el acceso a la educación



a distancia era un derecho reflejado en la Constitución. A través de la Radio Sorbonne, en 1947 se transmitieron las clases de la mayoría de las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas en París. De este modo, en 1963 comienza en Francia la enseñanza universitaria por radio en cinco de las Facultades de Letras de ese país (Strasbourg, París, Lille, Nancy y Boreaux) y en la Facultad de Derecho de París, para los estudiantes del primer año de la carrera.

Es oportuno señalar que en 1971 eran 600.000 los ciudadanos soviéticos que estudiaban por correspondencia, cifra que ascendió a 2.200.000 para el año 1979. El plan de enseñanza con el que contaban, se basaba en dos elementos centrales: por un lado, los materiales impresos que facilitaban la autogestión del estudio y por otro, las clases presenciales con cierta periodicidad que se reemplazaban por correspondencia cuando la distancia lo imposibilitaba. Esta última posibilidad que representó una “flexibilización” de los sistemas de EaD, explica el aumento sustancial de estudiantes en apenas 8 años (Rumble y Keegan, 1982).

Durante la Segunda Guerra Mundial, nació en Francia el Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia (CNED) con el objetivo de enseñar francés a los niños que huyeron de la guerra. Esta institución también utilizaba la radio como recurso para realizar el seguimiento de los alumnos. Sin duda, el contexto bélico introdujo transformaciones críticas en la sociedad: la necesidad de la población de enmarcarse en los nuevos requerimientos del mundo laboral (y de no ausentarse de sus puestos de trabajo), hizo que se demandara con mayor énfasis, la educación a distancia. Se puede ubicar aquí, el hito que hizo que, a partir de ese momento, la EaD se propagara por todo el continente como una alternativa central cuando años atrás era una alternativa marginal o periférica.

En 1962 en España, comienza un Bachillerato radiofónico, creándose apenas un año después, el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión que reemplazó al primero. También es en 1963 que en el mismo país se crea Radio ECCA (Emisora Cultural Canaria), que dictó su primera clase radiofónica en 1965. Los tres elementos centrales que utilizó este instituto para



impartir enseñanza fueron: clases impresas, clases radiofónicas y un esquema de tutorías presenciales y a distancia.

Asimismo, en los años cincuenta, en Noruega, proliferaron diversos programas e institutos de enseñanza por correspondencia. Es por ello por lo que en 1968 se crea la Norwegian Association of Distance Education – Norway (NADE) agrupando todas las escuelas de educación por correspondencia, oficiales. Merece referenciar aquí que ese año tuvo lugar en Francia el llamado Mayo francés, un acontecimiento político que tuvo como protagonistas a estudiantes y obreros, cuyas diversas consignas estuvieron ligadas a la equidad en la educación, el feminismo, la ecología y la libertad sexual. Estos acontecimientos han generado réplicas en otros países del mundo cuyos estudiantes se han organizado para reclamar condiciones educativas más justas. En Europa, esto ha sucedido en Bélgica, Suecia, Polonia, Alemania, España e Italia. En estos últimos tres países, la movilización incluyó a los obreros. En América Latina, se dio en Brasil y México.

García Aretio (1999) explica que ya en 1969 se crea la Open University Británica, que a diferencia de las experiencias relatadas hasta aquí, fue la primera universidad que impartió y evaluó completamente la enseñanza a través de esta modalidad (distinguiéndose de la Universidad de Londres que solo evaluaba, pero no enseñaba). Tan solo un año después de que la Open University comience a dictar sus clases, en 1972, se creó la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España. Esto dio origen a la creación de otras casas de estudio universitarias tales como:

- FernUniversität de Hagen (Alemania, 1974).
- Open Universiteit (Holanda, 1982).
- National Distance Education Centre (Irlanda, 1982).
- Swedish Association for Distance Education (Suecia, 1984).
- Studiecentrum Open Hoger Onderwijs (Bélgica, 1987).
- Fédération Interuniversitaire de L-Enseignement a Distance (Francia, 1987).
- Universidade Aberta (Portugal, 1988).



Universidad Torcuato Di Tella

- The Norwegian Executive Board for Distance Education at University and College Level (Noruega, 1990).

En 1985 en Dublin, se crea la Association of European Correspondence Schools (AECS) constituyéndose como una asociación internacional para promover la educación a distancia. La misma surgió de la fusión del Consejo Europeo de Educación por Correspondencia (CEC), creado en Bélgica en 1963, con el Consejo Europeo de Estudios a Domicilio (EHSC) creado en Bélgica en 1968.

Cabe referenciar aquí, en términos de hito mundial, la caída del muro de Berlín en 1989 y con ella, en 1991, el fin de la Guerra Fría. Esto sienta las bases de lo que posteriormente se denominó “mundo global” o globalización. A partir de entonces (y apalancado en el creciente desarrollo de internet) han cambiado sustancialmente los modos de trabajar, estudiar, vincularse y comerciar, puesto que el mundo comienza a integrar sus economías eliminando barreras geográficas para los intercambios comerciales y comunicacionales. También, amplifica la gama de posibilidades académicas y laborales para todos los ciudadanos del mundo.

Los inicios de la EaD en América Latina

El crecimiento de la EaD en América Latina puede rastrearse incipientemente en el siglo XX, cerca de los años 50, ligado a la formación docente, a diversos programas de alfabetización para adultos y a la educación intercultural para indígenas (Rama, 2008). Esta modalidad de educación buscaba dar respuesta a las demandas que no cubría el sector de la educación formal a través de programas de formación específicos que, en general, no eran permanentes y estaban bajo la supervisión de los ministerios de educación. De ello se desprende que, desde sus inicios, la EaD tuvo un rasgo de corte compensatorio o reparador de la enseñanza impartida de manera presencial y en relación a aquello que la educación formal no logró alcanzar o cubrir. Se podría decir que la EaD en América Latina surge como necesidad de aportar soluciones al problema de la educación de algunos sectores marginados de la



educación formal y como alternativa para la formación y la actualización de profesionales. El uso mayoritario de un único idioma, ha favorecido el intercambio de estrategias, contenidos y estudiantes entre los diversos países de la región.

México, por ejemplo, fue uno de los países pioneros en la temática, ya que en 1947 (período en el que comenzaba la Guerra Fría) el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio implementa un perfeccionamiento a distancia para el cuerpo de docentes en ejercicio. Luego, otros países, como Argentina, Costa Rica, Venezuela, Cuba, República Dominicana, Colombia, Ecuador y Brasil, prosiguieron, implementando también programas de EaD ajustados a sus regiones y necesidades particulares (García Aretio, 2013).

En América Latina, la EaD, tuvo sus comienzos ligados a la educación no formal. En este aspecto, se distingue de los inicios reseñados en Europa y Estados Unidos, en donde el progreso de la EaD, se apalancó en los avances tecnológicos desarrollados primordialmente a lo largo de las distintas guerras. Rama (2008) plantea que en nuestra región, la EaD se desarrolló desde la década del 50 del siglo XX, utilizando algunos recursos tecnológicos desarrollados tanto en Estados Unidos como Europa, y tuvo distintas líneas en relación a la población a la que se dirigió. El autor identificó experiencias de formación docente, programas de alfabetización para adultos y educación intercultural bilingüe destinada a indígenas. Así, los docentes, la población adulta analfabeta y los indígenas, fueron los primeros destinatarios de dicha modalidad en el continente. Cabe destacar que al conformar una propuesta por fuera de la educación formal, las experiencias formaban parte de proyectos puntuales, no de líneas estratégicas institucionales:

- Docentes: la EaD permitió que actualizaran sus competencias profesionales y pudieran certificarlas a través del cursado de distintos módulos. La dispersión geográfica de los maestros junto con la ausencia de financiamiento para su traslado a las casas de estudio y la ausencia de ingresos salariales adicionales para costear una capacitación, sentaron las bases para que esta se realice a distancia. Como se esbozó líneas más arriba, México fue un país protagónico en este proceso pues



buscaba aumentar la calidad de los docentes en ejercicio en contextos rurales.

- Población indígena: la alta dispersión territorial favoreció que la EaD fuera el principal recurso utilizado. Asimismo, había una dificultad lingüística que impedía la homogeneización de la propuesta pues se detectaba en esta población una carencia de lenguaje que había que atender en el marco de un proceso formativo.

- Alfabetización de adultos: también debido a la dispersión geográfica y porque los programas para enseñar a leer y escribir eran muy puntuales, se desarrolló el proceso de formación mediante la modalidad a distancia.

En este marco entonces, nace la EaD en América Latina, ligada a espacios informales de enseñanza, dirigida a poblaciones dispersas geográficamente y desarrollada mediante modalidades institucionales que mayoritariamente no eran permanentes, bajo la supervisión de los ministerios de educación, y siempre concebidas como aprendizajes compensatorios que permitieran alcanzar los conocimientos que el sector formal no había logrado transmitir a estas personas. En este sentido, Rama (2008) explica que la EaD era marginal a las estructuras formales y surgió para formar a sectores que no lograban acceder a estos niveles. Este tipo de formación, en general, no tenía continuidades, sino que constituían proyectos puntuales.

Asimismo, resulta relevante señalar que durante la progresión de la EaD en la región, particularmente entre las décadas del 60 y del 70, América Latina vivió un proceso de “militarización” en el marco de la denominada Guerra Fría: se han sucedido distintos golpes de Estado; comenzando por Brasil en 1964, Argentina en 1966, México 1968, Bolivia en 1971, Chile y Uruguay, en 1973, Perú en 1975 y en Argentina, nuevamente, en 1976 (Serrano, 2010). Los mismos obedecieron a la intención estadounidense de alinear los países de la región al orden capitalista y evitar así, su apoyo a los regímenes comunistas. La puesta en marcha de este orden, se realizó mediante la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN), que implantaba un nuevo modelo ideológico para el cual, las Fuerzas



Armadas de cada país incluyeron la DSN dentro de la formación académica de sus escuelas.

En este período comenzó a producirse incipientemente un crecimiento de la EaD en la región (se masificaría más de una década después) al aparecer la EaD como un facilitador cada vez más importante en el nivel superior. Es puntualmente con el nacimiento de la Open University en Inglaterra (1969) y luego con la Universidad Nacional de EaD (UNED) de España (1972), cuando dicha modalidad de estudios comenzó a consolidarse con sus propias especificidades en América Latina. Este cambio de paradigma en cuanto al formato o mecanismo a partir del cual la educación era transferida, ha impactado en América Latina y se ha constituido en esta región como un recurso que permitió brindar respuesta al crecimiento de la demanda de nuevos sectores sociales que querían incorporarse a la educación superior. Como se verá más adelante, la EaD inicialmente tuvo un formato semipresencial.

Ya en la década del 80, comienzan a retornar las democracias a América Latina y se asiste a un proceso, que Rama (2008) ha denominado, de “democratización política de las sociedades en Latinoamérica”. Como consecuencia de ello, se inició un acceso cada vez más masivo a los diversos servicios sociales públicos. Este hito es de capital importancia para comprender las nuevas evoluciones y demandas sociales en la región: en el campo de la educación esta evolución se inició con la masificación de la educación básica, luego con la educación media y por último con las crecientes tasas de aumento de la cobertura de la educación superior, orientándose hacia su universalización, que se constituye en una de las tendencias más fuertes desde las últimas décadas. Esta masificación en el acceso a la educación fue produciendo lo que Rama (2008) denominó “una deselitización” de la misma. Esto constituyó un proceso a escala global que en Estados Unidos se desarrolló desde los años 50; en Europa, desde los años 60; en Asia, desde la década de 1970, y en América Latina, desde los años 80. Tal proceso de “universitarización” de la educación finalizó en los países centrales con el alcance de altos niveles de universalización de la cobertura, mientras en América Latina esto está en plenas vías de desarrollo.



En ese sentido, es oportuno señalar que América Latina es una región conformada, en gran parte, por familias que han llegado desde Europa, África o Asia, en la mayoría de los casos, sin ningún tipo de formación o con tramos educativos muy rudimentarios, logrando en pocas décadas un proceso de movilidad social ascendente que tuvo en el acceso a la educación, una de sus causas más relevantes. Desde la década del 70 la búsqueda de ascenso social se materializó con el ingreso de las mujeres a los mercados laborales y en el incremento de la dedicación laboral de los varones. Allí, como estrategia para la redistribución de ingresos, apareció el fenómeno de la sindicalización y paulatinamente esto se tradujo en mayores demandas en el acceso a la educación.

A partir de 1980, entonces, la sostenida tasa de acceso a la educación superior mostró que la cobertura de la educación básica y de la media, habían alcanzado altos niveles, lo que comenzó a posicionar a la misma en un rol central respecto a los procesos económicos de la región. También esto se reflejó en los nuevos requerimientos de los mercados laborales que demandaban la ampliación de los años de escolarización para superar el ciclo de la pobreza.

Las nuevas expectativas de los ámbitos laborales en términos de condiciones académicas de los trabajadores, han impulsado la ampliación de la matrícula en el nivel superior pues el mercado comenzó a demandar cada vez con mayor énfasis, profesionales y técnicos superiores (Moore, 2001). Esto generó que en los hogares latinoamericanos las familias invirtiesen (en la medida de sus posibilidades) cada vez más recursos en la educación, en vistas a obtener salarios superiores, menor nivel de precarización y movilidad social ascendente. La educación comenzó a pensarse desde la lógica de la inversión.

Sin duda, esto también ha sido favorecido por la gratuidad que impulsó el mayor acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de sectores con menores ingresos y menor capital cultural. Esta situación que generó mayor demanda en el acceso a la educación, ha promovido en América Latina, el pasaje de una educación de élites a una educación de masas, lo que ha interpelado a los sistemas universitarios en términos de su capacidad para alojar y ajustarse a esas demandas de las familias.



Paulatinamente, en diversos países de la región, fueron desarrollándose experiencias de EaD enmarcadas en modelos conceptuales muy similares. Tuvieron un formato semipresencial, con materiales didácticos escritos y la asignación de tutores distribuidos en distintas sedes de cada país (García Aretio, 1999). Allí, se tomaban los exámenes y se realizaban las posteriores evaluaciones de los aprendizajes. Este modelo educativo era libre en términos de acceso y no requería de exámenes de ingreso como en las universidades presenciales. Tal como en sus inicios, la población que más tomaba este tipo de modalidad, eran las de menores ingresos económicos y escaso capital cultural que no lograban ingresar al sistema dual: universidad de gestión pública con prueba selectiva o universidad privada con arancelamiento.

Rama (2008) plantea que una característica de la región, es que las distintas modalidades de EaD, tuvieron menor autonomía que las carreras presenciales, puesto que eran más dependientes de los ministerios de educación y con montos presupuestarios por estudiante muy inferiores al resto de las universidades públicas. Estas diferencias se han expresado en menores niveles de calidad, de formación académica del cuerpo docente y también en las infraestructuras que eran muy inferiores en relación al resto de las instituciones. Las nuevas demandas de la sociedad para acceder a la formación superior a distancia, no solo se expresaron en las nuevas instituciones que surgían para dictar carreras bajo esta modalidad, sino también en las paulatinas ofertas de carreras a distancia en casas de estudio que dictaban formaciones presenciales. En este último caso, se desarrollaron entonces, modelos bimodales que combinaban ofertas presenciales y a distancia.

México y Honduras desarrollaron experiencias interesantes en términos de bimodalidad pedagógica, organizativa y pedagógica en las universidades autónomas. La mayoría de las grandes universidades autónomas de México, como la UNAM, la Universidad de Guadalajara, la de Veracruz o la de Puebla, comenzaron a dictar (en el marco de sus políticas de regionalización y de restricciones de acceso abierto) una nueva oferta educativa a través de la educación a distancia, mediante formatos semipresenciales. La UNAM fue pionera y marcó tendencia en la región, al desarrollar una oferta educativa



Universidad Torcuato Di Tella

semipresencial en vistas a ofrecer los mismos niveles y estándares de calidad que la educación presencial universitaria.

En 1974 se crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM que ofrecía oportunidades de acceso a la institución para aquellos que por razones de cupo, no lograban ingresar a las carreras presenciales. El modelo del SUA posteriormente también tuvo cierta selectividad de acceso, aunque con menores requerimientos para los postulantes. La Universidad Central de Venezuela (UCV) también desde la década del 70, asociado al establecimiento de restricciones de acceso, desarrolló reducidamente modalidades de educación a distancia para quienes no podían acceder a los sistemas presenciales.

En Honduras se desarrolló otro modelo de EaD, tanto en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) desde 1985, como posteriormente en la Universidad Nacional Pedagógica (UNPFM). En estas casas de estudio se implementó un modelo bimodal con una educación presencial por una parte y por la otra, una educación superior a distancia (semipresencial). Según lo expresado por ambas universidades, las diferencias serían solo de metodología de enseñanza y no por la forma del acceso, ya que no había selectividad en el ingreso a la educación presencial. En este caso, la EaD se implementaba fundamentalmente para cubrir demandas de zonas geográficas en las que no había sedes regionales de ambas instituciones. Estos dos modelos, con el tiempo (todavía siendo de acceso libre y sin sistemas de evaluación), se diferenciaron en la calidad, el tipo de estudiante y el tipo de oferta disciplinaria.

En otras universidades autónomas de la región también se desarrollaron modalidades bimodales al interior de las propias facultades y escuelas que bajo el nombre de “estudios libres” ofrecieron la posibilidad de cursar algunas materias a distancia. Un ejemplo de ello fue la Universidad de Buenos Aires (así como varias de las grandes públicas de Argentina) con el programa UBA XXI. También, la Universidad Uruguaya (UDELAR), que en el marco de modelos de acceso abiertos y dada la sobrepoblación áulica comenzó a establecer restricciones de acceso y estableció modalidades de educación a distancia de tipo semipresencial, donde algunos estudiantes cursaban algunas materias en



forma semipresencial y acreditaban la misma rindiendo examen en forma presencial.

Así, fue desarrollándose una modalidad de enseñanza bimodal en la región y se crearon diversas universidades públicas que ofertaban propuestas pedagógicas semipresenciales. Rama (2008) identifica algunas de las más relevantes:

- Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (UNED)
- Venezuela: Universidad Nacional Abierta
- Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Históricamente, estas instituciones tomaban exámenes de ingreso altamente selectivos y a partir de las ofertas a distancia, funcionaron sin restricciones de acceso. Este modelo se inspiró en de la Open University que se basaba en dos aspectos fundamentales: 1) Ausencia de restricciones de ingreso; 2) Existencia de restricciones de egreso. Esto permitía garantizar altos estándares de calidad en los egresados.

En el ámbito privado, la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador y el Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC) en México, desarrollaron un modelo similar a los descritos líneas más arriba. En el último caso, la experiencia implementada fue interesante pues fracasó. La institución nacida en 1943 sin fines de lucro y muy vinculada al ámbito empresarial, focalizó sus propuestas en estudiantes de altos ingresos. La respuesta de las familias fue negativa, pues no estaban dispuestas a pagar altos costos por una modalidad formativa a distancia y de inferior calidad. A partir de ello, el TEC hizo un giro sustancial y se focalizó en la educación presencial de élites, por lo que comenzó a ofertar carreras presenciales con una fuerte impronta en la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación. Esto les permitió avanzar en una segunda etapa, hacia un modelo virtual que se denominó: “TEC virtual”, orientada a sectores de menores ingresos.



Universidad Torcuato Di Tella

Por su parte, la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador dictó formaciones a distancia con bajo costo en la matrícula, para sectores de bajos recursos brindando apoyo en sedes institucionales.

De este modo, en la década del 80, la EaD se extendió paulatinamente por toda América Latina a pesar de existir obstáculos que operaban como restricciones en términos académicos, políticos y normativos. La expansión de los modelos semipresenciales desarrollados hasta aquí (sin estar mediatizado por Tecnologías de la Información y la Comunicación) se dio hasta finales de la década del 90 cuando comienzan a incorporarse tecnologías digitales en los modelos de EaD. Algunas universidades que se incorporan al dictado de carreras bajo esta modalidad por estos años, son:

- México: Universidad del Caribe (UC)
- República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos (UAPA)
- Argentina: Universidad Blas Pascal (BP) y Universidad de Salta (UNSA)

Ya en la década del 90, comenzaron a ofertar carreras dictadas para la modalidad de EaD, instituciones privadas con modelos semipresenciales (García Aretio, 1999). En este contexto se aprobaron normas de regulación de la EaD en diversos países consolidando el modelo semipresencial. Finalmente, desde el año 2000 con la digitalización comenzó un crecimiento cada vez mayor de estas ofertas semipresenciales a través de la incorporación de componentes virtuales con uso de plataformas tipo LMS, que al tiempo promovieron aún más, la oferta privada. Esto inauguró una transición muy marcada de las ofertas semipresenciales a las ofertas semivirtuales, pero al tiempo en ese proceso de transición crecieron las ofertas 100% virtuales con docentes interactuando en plataformas virtuales, fundamentalmente a partir del año 2010, aproximadamente, época en la que comienza la segunda etapa de la cuarta generación de EaD.

Este paulatino desarrollo de la EaD se expandió en toda la región con diversos formatos e intensidades. También, cada vez en más países la oferta a



distancia se expresa a través de multimodalidades, pues los marcos normativos se fueron adaptando y permiten ofertas completamente virtuales. Es decir, asistimos a una época de transición de un esquema bimodal (presencial y semipresencial a distancia), hacia dinámicas multimodales en el cual coexisten distintas combinaciones entre ofertas virtuales y presenciales; incluidas las ofertas 100% virtuales sin requerimiento de actividades presenciales e incluso MOOCs, sin figuras académicas, como docentes y tutores, mediatizando el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ofertas a distancia.

Un aspecto interesante para señalar es que las tecnologías que fueron incorporándose en las distintas etapas de la EaD, no solo constituyeron nuevos medios para vehicular los contenidos, sino que impactaron en los roles que asumieron tanto docentes como estudiantes y en los modelos pedagógicos implementados. Estas dimensiones, en relación a cada generación de EaD, fueron abordadas en el capítulo I “Herramientas conceptuales” y se considera pertinente retomar algunas ideas globales aquí, en el marco de la coyuntura sanitaria mundial debido al COVID-19, tal como se desarrollará brevemente, en el siguiente acápite.

El COVID-19 y su impacto en los sistemas educativos del mundo

Arribando a las puertas del 2020 que se avecinaba, el 31 de diciembre del 2019, China informa a la Organización Mundial de la Salud (OMS) acerca de la circulación, en dicho país, de un nuevo tipo de Coronavirus (COVID-19) que logró aislarse e identificarse el 7 de enero del 2020, siendo el 11 de marzo el día en que la OMS la ha declarado como Pandemia. De acuerdo con las primeras investigaciones epidemiológicas, se detecta que el virus es altamente transmisible a través de las gotas secretadas por la nariz y la boca, así como por contacto con manos o superficies contaminadas. Es por ello por lo que una de las recomendaciones sanitarias por parte de las OMS y en la que más ha enfatizado, es en el distanciamiento social. A partir de ello, varios países del mundo suspendieron sus clases presenciales y “traspolaron” las aulas a la virtualidad en sus distintas formas: campus virtuales, plataformas de



videollamadas e intercambio por plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp. En este marco, se han requerido la toma de medidas específicas, tanto por parte de las universidades como de los gobiernos, en distintos niveles: administrativos, financieros y tecnológicos.

En términos de alumnado de educación superior afectado, es dable destacar que según las estimaciones realizadas en una investigación del 2020 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); alcanza aproximadamente a 23,4 millones de estudiantes de educación superior de América Latina y el Caribe. En ese sentido, además de las alteraciones en la vida cotidiana de los alumnos, se añade que deben seguir financiando los costos vinculados a las formaciones que eligieron. Hasta el cierre de la presente tesis, no se identificó ningún país de la región en el que se haya suspendido el cobro de aranceles, pues las universidades argumentan que la situación obedece a una coyuntura momentánea y que en todos los casos, se garantiza la continuidad de las clases por canales online.

Respecto de las condiciones específicas que se necesitan para una cursada a distancia, tal como se ha desarrollado en el capítulo II “Estado del Arte”, a nivel pedagógico, se requiere que los estudiantes desarrollen habilidades específicas en relación a la autogestión del proceso de aprendizaje, pues la administración del mismo requiere una eficiente autoorganización y regulación tanto del ritmo como de los materiales de estudio. A nivel técnico, se ha desarrollado también en dicho capítulo, la necesidad de contar con la infraestructura necesaria, tanto a nivel hardware como software; aspecto que en Argentina (y otros países de América Latina) resulta complejo si se repara en que, tanto en los aglomerados urbanos como del interior, menos del 50% cuenta con una computadora en su hogar. Asimismo, el 32,5% de la población en Argentina, tiene una velocidad de conectividad mínima que no logra soportar las actividades online que requiere una formación a distancia. Ahora bien, si se repara en los indicadores mundiales, la misma investigación del 2020 refiere que el porcentaje de hogares con conexión a internet en África, en América Latina y el Caribe, apenas alcanza el



Universidad Torcuato Di Tella

17% y el 45% respectivamente. Particularmente en los países de la región, se observa que Bolivia es el país que menor porcentaje de hogares con conectividad presenta (menos del 20%), mientras que Chile, tiene una tasa de casi el 80% de hogares con acceso a internet.

Cabe señalar que a partir del recogimiento de percepciones informales por parte del estudiantado (a través de manifestaciones en medios de comunicación y redes sociales), el cambio de la presencialidad a la virtualidad, ha sido recibido con reparos y en algunos casos, notables resistencias. Si bien el origen de algunas representaciones sociales que perciben a la EaD como una formación “de baja calidad” (ver capítulo IV “La EaD en Argentina”) se encuentran en el corte “compensatorio o remedial” que caracteriza a la modalidad desde sus inicios; ciertamente en la coyuntura actual, gran proporción del estudiantado está recibiendo una formación a distancia que se desprende de la adecuación programática, aunque no ha sido pensada con las especificidades didácticas y estructurales propias que requiere una carrera de EaD. Asimismo, el cuerpo docente se ha capacitado sobre la marcha para adaptar contenidos y conocer el funcionamiento de recursos técnicos, lo que, se especula, impacta de modo directo en como el alumnado receptiona las propuestas pedagógicas.

Lo expuesto hasta aquí, en términos financieros, técnicos y pedagógicos, sumando a la ausencia de la denominada “presencia social” por Garrison, Anderson y Archer (2000), que refiere a la capacidad de los estudiantes de proyectarse social y afectivamente en una comunidad académica a partir de compartir espacios cotidianos y prácticas habituales que refuercen el sentido de pertenencia; permite especular que una de las consecuencias en el corto y mediano plazo será la deserción de una proporción de estudiantes que no contaron con los requerimientos necesarios para incluirse en una modalidad de estudio a distancia.

Asimismo, por último, se hipotetiza también que lo desarrollado en párrafos anteriores, podría profundizar las inequidades sociales en la región pues al final del presente ciclo lectivo, algunos estudiantes habrán logrado cumplimentar la promoción de las materias previstas y/o del año académico, mientras que otros



Universidad Torcuato Di Tella

habrán abandonado ante los obstáculos inherentes tanto a la ausencia de recursos tecnológicos específicos para acceder al material didáctico como a la falta de habilidades de autogestión del proceso de aprendizaje.

Conclusiones finales

Una de las conclusiones sustanciales del presente capítulo, refiere a que en Estados Unidos y en Europa, los principales descubrimientos y desarrollos de tecnología que han facilitado la comunicación a distancia (abonando directa e indirectamente a las tecnologías utilizadas en las distintas generaciones de EaD a lo largo de la historia), están ligados a las distintas guerras y revoluciones acaecidas durante los siglos XIX y XX; pues los mismos se han creado y/ o son producto de ellas. A continuación, se presenta una síntesis gráfica y cronológica que así lo evidencia:



Tabla 5. *Síntesis de las tecnologías desarrolladas en hitos mundiales*

Siglo	Período	Continente o país	Hito	Tipo de tecnología de comunicación a distancia que se creó
Siglo XIX	1837	Estados Unidos	Segunda Revolución Industrial	Invencción del Código Morse.
Siglo XIX	1866	Estados Unidos e Inglaterra	Segunda Revolución Industrial	Primer tendido de cable telegráfico interoceánico entre Inglaterra y los Estados Unidos.
Siglo XIX	1876	Estados Unidos	Segunda Revolución Industrial	Invencción del teléfono.
Siglo XIX	1887	Europa	Segunda Revolución Industrial	Invencción de la radio.
Siglo XX	1916	Europa	Primera Guerra Mundial	Instalación de los primeros sistemas para enviar radiotelégrafos a 225 km.
Siglo XX	1917	Europa	Primera Guerra Mundial	Primera comunicación por voz vía radio entre un operador en tierra y un piloto de avión.
Siglo XX	1941	Estados Unidos	Segunda Guerra Mundial	Sistema de comunicación secreta que permitía saltar frecuencias.
Siglo XX	1950	Estados Unidos	Guerra Fría	Se realizan las primeras conexiones entre computadoras (internet) para evitar ataques soviéticos.
Siglo XX	1957	URSS	Guerra Fría	Se puso en órbita el primer Satélite artificial Sputnik 1 dando comienzo a la carrera espacial cuyo punto cúlmine fue la llegada del hombre a la luna en 1969.



Siglo XX	1969	Estados Unidos	Guerra Fría	Se desarrollaron diversos sistemas de comunicación de “largo alcance” que facilitaron la comunicación entre los astronautas y la base de la NASA en Houston.
-----------------	------	----------------	-------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación realizada para el presente capítulo.

Asimismo, se considera que más allá de las tecnologías de comunicación a distancia creadas en cada período bélico y/o de revolución industrial, es relevante aludir a otros hitos y creaciones tecnológicas que abonaron directa e indirectamente al desarrollo de la EaD durante el siglo XX y que son independientes de las guerras y/o revoluciones acontecidas durante el siglo XIX y XX:



Tabla 6. *Otras tecnologías desarrolladas durante el siglo XX*

Siglo	Período	Continente o país	Tipo de tecnología de comunicación a distancia que se creó	Contexto histórico social
Siglo XX	1937	Europa	Comienzo de las transmisiones regulares por TV.	Pre Guerra.
Siglo XX	1973	Estados Unidos	Invencción del primer teléfono celular.	Sociedad de la información y del conocimiento.
Siglo XX	1981	Estados Unidos	IBM comienza a vender computadoras personales para los hogares.	Sociedad de la información y del conocimiento.
Siglo XX	1983	Estados Unidos	Creación del protocolo TCP/IP, lo que permitió que internet se lance al público y las computadoras se conecten entre sí.	Sociedad de la información y del conocimiento.
Siglo XX	1990	Europa	Creación de la World Wide Web (www) dando inicio a internet, tal como se la conoce actualmente.	Sociedad de la información y del conocimiento. Comienzo de la globalización.

Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación realizada para el presente capítulo.

Tal como se ha planteado párrafos más arriba, una de las conclusiones sustanciales del presente capítulo, refiere a que en Estados Unidos y en Europa, los principales descubrimientos y desarrollos de tecnología que han facilitado la comunicación a distancia (abonando directa e indirectamente a las tecnologías utilizadas en las distintas generaciones de EaD a lo largo de la historia), están ligados a las distintas guerras y revoluciones acaecidas durante los siglos XIX y XX. Esto permite afirmar que las guerras, más allá de ser un hito *per se*, se transformaron en “bisagras” en términos de avances tecnológicos en relación a las telecomunicaciones.



Asimismo, es posible establecer algunas distinciones respecto de la historia de la EaD en Estados Unidos, Europa y América Latina: en los dos primeros casos, se pueden identificar antecedentes desde el siglo XVII con la expansión de los sistemas nacionales de correos y es posible vincular directamente la progresión tecnológica con revoluciones o acontecimientos bélicos, de hecho en Europa, la demanda de EaD comenzó a aumentar luego de la Segunda Guerra mundial, pues las sociedades necesitaban responder a los nuevos requerimientos del mundo laboral sin ausentarse de sus puestos de trabajo. En América Latina, sin embargo, las primeras experiencias de EaD se realizan recién promediando el siglo XX y se consolidan a expensas de un proceso de masificación de la educación superior que prosiguió a una década de gobiernos de facto en numerosos países de toda la región. Aquí, se observa otra diferencia sustancial: las distintas tecnologías utilizadas a lo largo de todas las generaciones de EaD no fueron creadas en relación a un acontecimiento bélico ni generadas en la región. Tanto la radio, la TV, el audiocasette, el teléfono y posteriormente internet, fueron recursos provenientes de Estados Unidos y/o Europa.

Se observa también que hay un atributo que aparece de modo más sobresaliente en América Latina, aunque estuvo presente en Estados Unidos y en Europa: el rasgo de corte compensatorio. En el caso de nuestra región, esto fue explícito pues los proyectos de EaD consistían en proyectos puntuales, marginales a los programas oficiales, y estaban dirigidos a poblaciones como indígenas, adultos que requerían alfabetizarse y docentes que necesitaban actualizar sus competencias profesionales. En el caso de Estados Unidos, el crecimiento poblacional, producto de la Revolución industrial, generó que cada vez más estudiantes estuviesen imposibilitados de estudiar presencialmente y requiriesen EaD. Una tendencia similar se observó en Europa, ya que como se ha indicado párrafos más arriba, el contexto de posguerra impulsó nuevas demandas educacionales.

En los tres casos, se puede sintetizar que el crecimiento y la progresión de la EaD, obedece a nuevas demandas sociales; aunque estas últimas se circunscriben a distintos fenómenos puntuales a nivel histórico y regional.



Capítulo IV: La EaD en Argentina: generalidades del sistema universitario y especificidades de dicha modalidad formativa en nuestro país

“Que cada hombre construya su propia catedral. ¿Para qué vivir de obras de arte ajenas y antiguas?”

J. L. Borges

En el presente capítulo se mostrará una aproximación general al sistema universitario argentino, discriminando los datos generales de lo correspondiente a la EaD. Luego, se realizará una exhaustiva descripción de la EaD en Argentina, comenzando por algunos antecedentes históricos de dicha modalidad formativa y consignando luego, el punto de inicio en el año 1999 con las primeras carreras dictadas bajo este formato en la Universidad de Quilmes. Posteriormente, se incluirá al marco normativo regulatorio. Por último, se abordará el marco normativo y regulatorio.

El sistema universitario argentino

En Argentina, la educación superior incluye el acceso a carreras de pregrado, grado y posgrado en el nivel universitario. Según la Ley de Educación Superior N.º 24.521, las instituciones enmarcadas bajo la denominación de "Universidad" son las que desarrollan su actividad en múltiples áreas disciplinarias no afines, estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. En cambio, los institutos universitarios, circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria. Según la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), se delimitan tres categorías de carreras dentro del nivel universitario:

- Carreras de pregrado: se incluyen aquí aquellas que tienen una carga horaria mayor a 1600 horas y una duración de dos años y medio.
- Carreras de grado: tienen una carga horaria mínima de 2600 horas reloj y una duración de 4 (cuatro) años de cursada como mínimo.



Universidad Torcuato Di Tella

- Carreras de posgrado: se incluyen aquí a las especializaciones, maestrías y doctorados.

Según los datos proporcionados por la SPU, en 2017 en Argentina¹¹, el sistema universitario estaba compuesto por 131 casas de estudio: 111 Universidades y 20 Institutos universitarios.

Tabla 7. *Sistema Universitario Argentino*

Régimen	Universidades	Institutos Universitarios	Total
Estatal Nacional	57	4	61
Estatal Provincial	4	1	5
Privado	49	14	63
Extranjera/Internacional¹²	1	1	2
Total	111	20	131

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

De las 131 instituciones que componen el sistema universitario, el 50% son de gestión pública (ya sea Nacional o Provincial), el 49% son privadas y el 1% universidades extranjeras e internacionales.

La educación universitaria argentina a nivel virtual

En relación a la situación actual de la educación superior a distancia, según la información proporcionada por la SPU, al 2017¹³ se registraron 49 universidades que ofrecían carreras a distancia.

Como se observa en la tabla 8, resulta notable que la mayor afluencia de estudiantes se concentra en las universidades privadas. Asimismo, resulta significativo, dentro de esta categoría, el caso de la Universidad Siglo 21, que al 2016¹⁴ contaba con un total de 27.446 estudiantes, lo cual representa un 58,3%

¹¹ Al cierre de la presente tesis, aun no estaban disponibles los datos posteriores al 2017.

¹² Se considera extranjera a la Universidad de Bolonia y como Internacional a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

¹³ Al cierre de la presente tesis, la información del año 2019 aún no estaba disponible en la Secretaría de Políticas Universitarias

¹⁴ Al cierre de la presente tesis, la información del año 2019 aún no estaba disponible en la Secretaría de Políticas Universitarias.



Universidad Torcuato Di Tella

del estudiantado universitario privado y casi un 33% de los estudiantes universitarios a distancia, en general.



Tabla 8. *Instituciones universitarias públicas y privadas: oferta y demanda de EaD.*

Gestión	Tipo de Institución	Cantidad de instituciones que ofrecen	Cantidad de estudiantes
Privada	Instituto	3	795
	Universitario		
	Universidad	19	47.008
Sub total		21	47.803
Pública	Instituto	3	2.324
	Universitario		
	Universidad	23	30.684
Sub total		26	33.008
Internacional	Universidad	1	3.791
Sub total		1	3791
Total		49	84.602

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Respecto de la cantidad de ofertas del sistema universitario en 2017, tanto en la modalidad presencial como a distancia, el escenario es el siguiente:

Tabla 9. *Ofertas brindadas por el sistema universitario según modalidad*

Régimen	Pregrado y grado		Posgrado	
	A distancia	Presencial	A distancia	Presencial
Estatal	225	4.954	37	3.081
Privado	185	2.261	47	842
Total	410	7.215	84	3.923

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

La EaD en Argentina: principales antecedentes

Inicialmente, resulta relevante señalar que la historia de la EaD en Argentina, tiene como antecedentes principales, las implementaciones realizadas tanto en Estados Unidos como en Europa desde el siglo XVII y se inserta en experiencias que en América Latina se desarrollaron sustancialmente desde la década del 50, del siglo XX. No obstante, en Argentina, se pueden rastrear algunas experiencias incipientes desde la década del 30.



Universidad Torcuato Di Tella

Se discriminarán a continuación en cuatro secciones, los antecedentes más sobresalientes de EaD impartida tanto a través del envío por correspondencia, como a través de la radio y la televisión. En la cuarta sección se ubicarán sucesos relevantes tanto en relación a la creación de Departamentos de EaD en diversas universidades como en otros hitos que abonaron a la consolidación de dicha modalidad de estudio, en las puertas del nuevo milenio.

Envío por correspondencia

Grau (2013) plantea que en Argentina, se pueden identificar los esbozos de las primeras experiencias de EaD en diversos diarios y revistas desde 1935, en donde se promocionaban cursos de martillero público, procurador, química industrial, mecanografía, corte y confección, mecánico agrícola y dibujo artístico, a través del envío de material impreso al domicilio de los cursantes.

También en 1935, La Escuela de Guerra de la Armada, utilizó un sistema de EaD del que participaron oficiales que se formaron en “Táctica y Estrategia” y en “Derecho Internacional”. Casi 30 años más tarde (no se encontraron otros antecedentes previos), en 1960, la gendarmería capacita a su personal mediante este formato educativo y crea al interior de esta institución, un Centro de Educación a Distancia. Seguido de ello, iniciando los años 70, el Ministerio de Educación, incluye en su Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad, un programa de formación permanente para capacitar a las Fuerzas Armadas. En la década del 70 también, se crea la Universidad de Luján que de modo convenido con la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) ofreció cursos cortos por correspondencia, destinados a población adulta. También, es en 1972, que la Fuerza Área implementa un programa de educación primaria y secundaria para hijos de oficiales en el exterior. En el año 1976 este programa se extendió a partir de un convenio realizado con el Ministerio de Relaciones Exteriores. En ese año, la Universidad de Salta crea el Departamento de EaD y tres años más tarde se funda la Asociación Argentina de Educación a Distancia.

Como puede observarse, la década del 70 fue en Argentina, un período de surgimiento de una vasta cantidad de experiencias preliminares de EaD, principalmente ligadas a las Fuerzas Armadas y militares. Esto puede



Universidad Torcuato Di Tella

enmarcarse en la Guerra Fría comenzada en 1947 y el consecuente contexto posterior de “militarización” de América Latina, en el que varios países de la región, durante los años 70, tuvieron gobiernos de facto.

En Argentina, desde el año 1976 hasta 1983, se atravesó un Golpe Cívico Militar, cuyos presidentes de facto han sido en este período: Jorge Rafael Videla, Roberto Eduardo Viola y Leopoldo Fortunato Galtieri.

Ya en los años 80 se asiste a un período de masificación de la Educación Superior en toda América Latina que Rama (2008) ha denominado de “deselitización de la educación universitaria” y Argentina se alinea paulatinamente a dicha tendencia. Por ejemplo, la Universidad de Belgrano crea su Departamento de EaD, la Universidad de Mar del Plata incorpora proyectos mediante esta modalidad formativa, se crea el Centro de Educación a Distancia de la Gendarmería Nacional y el Sistema de Educación a Distancia del Ejército Argentino, con el objetivo de capacitar a los oficiales. De este modo y en forma creciente, durante la década del 90, las iniciativas fueron extendiéndose a distintas universidades que comenzaron con proyectos específicos y marginales a los programas oficiales, tal como se desarrollará en los próximos acápite del presente capítulo.

Radio

Asimismo, Haydee Nieto y Oscar de Majo (2013) señalan otros antecedentes de EaD a nivel formal e informal, también ligados a la radio (desde la década del 30 en adelante) y la televisión (desde los años 50), puesto que se constituyeron como dos instrumentos de alcance masivo, fundamentales:

- En 1937 se transmitió “La Escuela del Aire”, por la “Radio del Estado”. Sus programas estaban diseñados por el Ministerio de Educación y la transmisión alcanzaba a todas las escuelas públicas del país a modo de complementar la educación presencial. El objetivo de la iniciativa fue que los mismos contenidos llegasen a todos los estudiantes en igualdad de condiciones y de modo sincrónico. Posteriormente, se



Universidad Torcuato Di Tella

registraron otros proyectos en los que la radio funcionó como tecnología de soporte educativo a distancia.

- En los años 70 se creó INCUPO (Instituto de Cultura Popular) cuyo objetivo fue incorporar a los procesos educativos a comunidades aborígenes y campesinas del norte argentino. Este proyecto tuvo como misión principal la alfabetización y se alineó a los desarrollos del pedagogo Paulo Freire. Para ello, se ha servido del recurso de la radio, mediante la cual se transmitía el programa “Juntos podemos” que pretendía ser un soporte adicional a las guías pedagógicas con las que contaban. También, se disponía de un tutor/monitor que colaboraba en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- En 1985 el Programa “UBA XXI” fue pionero en Argentina, en la creación de un programa de EaD que utilizaba además del material impreso, la radio como uno de los medios tecnológicos de soporte. Estaba dirigido tanto a los estudiantes que desearan cursar el Ciclo Básico Común (CBC) como a todos aquellos que, habiendo finalizado el nivel secundario, estuvieran interesados en los ejes temáticos propuestos. La transmisión por Radio Nacional y por la ex Radio Municipal, contaba con la presencia de docentes y especialistas invitados que desarrollaban los ejes temáticos que debían estudiar los alumnos. El programa estaba destinado a estudiantes del último año de nivel medio que quisieran anticipar su ingreso a la universidad, así como todo aquel que hubiera terminado o no sus estudios primarios o secundarios y quisiera ampliar sus conocimientos sin cursar una carrera. De este modo, la Universidad de Buenos Aires, pudo responder a la demanda de estudiantes del interior en un contexto que, tal como se ha desarrollado en el capítulo III “Historia de la EaD”, era de creciente masificación de la educación superior en toda América Latina.

Televisión



Universidad Torcuato Di Tella

Como se planteaba líneas más arriba, también la televisión ha sido un medio de soporte educativo ligado a la educación informal, por ejemplo, mediante los programas de preguntas y respuestas. Nieto y De Majo (2013) identifican:

- En 1956 se transmitió: “Odol pregunta por cien mil pesos”.
- En 1957 apareció: “Justa del saber” que intercalaba entretenimiento, conocimiento científico e información cotidiana.
- A partir de 1960, se transmiten otros programas de TV educativos tales como: “Primera Telescuela Técnica”, “Universidad del aire”, “Enciclopedia en TV” y “Telescuelas primarias y secundarias”, con objetivos más explícitos relacionados con la educación no formal. Algunos de estos programas eran promovidos por el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y emitidos al aire por Canal 7 (canal Estatal) cuyos programas se centraban en la transmisión de conocimientos sobre: mecánica, electrónica, física y química.
- A partir de 1960, se llevan adelante otros programas de TV ligados al ámbito culinario: “Las recetas de Doña Petrona” y “Buenas tardes, mucho gusto”.
- En 1967, Canal 13 transmitía el programa “Telescuela Técnica”, en el cual profesores y especialistas dictaban clases de refuerzo escolar dirigidas a alumnos de sexto y séptimo grado en las materias física, química y ciencias.
- En 1998 surge el proyecto FORMAR implementado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. El mismo consistía en dos emisiones televisivas de 30 minutos de duración de modo precedente y subsiguiente a la programación oficial. Se dictaban cursos de manejo informático (Paquete Office) y de PC. Además del canal televisivo, se apoyó a los estudiantes con envío de material impreso y CD rom.

Creación de Departamentos de EaD en Universidades y otros hitos

Grau (2013) identifica que desde la década del 70 y hasta comienzos de los años 90, se crearon Departamentos de EaD en Universidades y se realizaron



Universidad Torcuato Di Tella

algunas experiencias puntuales que podrían considerarse como antecedentes de lo que actualmente conocemos como programas formativos a distancia:

- 1972: se crea la Universidad de Luján, institución de capital relevancia en el desarrollo de la EaD en Argentina, pues apoyó iniciativas independientes como las de INCUPO, desarrolladas en el acápite anterior.
- 1975: se crea el Departamento de EaD en la Universidad de Salta.
- 1979: se crea la Asociación Argentina de EaD.
- 1983: se crea el Departamento de EaD en la Universidad de Belgrano.
- 1985: la universidad de Mar del Plata crea el proyecto “Universidad abierta”, impartiendo programas de EaD.
- 1991: se realiza el primer relevamiento nacional respecto de las instituciones oficiales y privadas que dictarán EaD.
- 1992: se reúnen en Mar del Plata representantes de Universidades Nacionales y crean un documento de “Lineamientos de políticas de EaD”.
- 1993: se realizan incipientes experiencias para que, parte de algunas carreras universitarias, puedan cursarse a distancia. La Universidad Nacional de La Pampa ofreció dos licenciaturas: en Servicio Social y en Educación.
- 1993: la Universidad de Belgrano ofrece carreras técnicas de dos años de duración: “Técnico Universitario en Administración con orientación en Pequeña y Mediana Empresa” y “Comercialización y Producción agropecuaria”.

La incorporación oficial de la EaD a las ofertas universitarias: el contexto socio económico previo.

Tal como se ha señalado párrafos más arriba, se ubica al nacimiento de la EaD incorporada a las ofertas oficiales de las universidades, en 1999 a partir de las carreras dictadas por la Universidad de Quilmes bajo esta modalidad. Más adelante, se desarrollará este aspecto, aunque resulta inviable, historizar acerca



de los inicios de la EaD en Argentina (que desde sus orígenes fue pensada por las universidades con un “potencial democratizador” y con el objetivo de facilitar la inclusión universitaria de sectores que no podrían hacerlo mediante la modalidad convencional) sin contextualizar la realidad social y económica que atravesaba el país en las décadas en que comenzaron a dictarse las primeras propuestas bajo esta modalidad.

A comienzos de la década del 80 del siglo XX, con el retorno de la democracia, nuestro país comienza a inscribirse en la tendencia de América Latina hacia la universalización del nivel superior que Rama (2008) denominó “deselitización” del acceso a la educación. Este movimiento tuvo sus bases décadas anteriores, con la masificación de la educación básica y luego de la educación media en toda la región. Argentina, inscribiéndose paulatinamente en esta tendencia de “deselitización” y “masificación”, ya había presentado incipientes experiencias de EaD en la década del 70, principalmente, en las Fuerzas Armadas y militares.

Ya en la década del 90, bajo el mandato del presidente Carlos Menem, la situación económica y financiera del país, era crítica y se agudiza hacia finales de la década, período en el cual la Universidad de Quilmes comenzó a dictar carreras de grado a distancia. Se podría especular aquí, que la articulación de tres factores relevantes, motorizaron una mayor proliferación de alternativas de formación a distancia:

1- En primera instancia, la tendencia en América Latina desde la década del 80, a la creciente masificación del acceso a la educación superior, configurando lo que Rama (2008) denominó un proceso de “universitarización”, lo que en algunos casos, generó en las universidades aulas excedidas de estudiantes que comenzaron a “drenar” hacia las formaciones a distancia. Tal es el caso que se ha descrito anteriormente, de UBA XXI.

2- En segundo orden, es ineludible que en las puertas del nuevo milenio y en el marco de una sociedad de la información y del conocimiento, la elección de carreras a distancia se vieron propulsadas



pues el acceso a internet y a las nuevas tecnologías comenzaron a ser cada vez más masivas.

3- En tercer lugar, la situación económica financiera crítica acontecida durante la década del 90, ha impactado en la imposibilidad de acceder a una carrera de nivel superior de modo presencial, ya que si bien en nuestro país existe tanto la gratuidad universitaria como el acceso irrestricto, esto supone costos de traslados y de acceso a la bibliografía. Tal como se evidenciará en el capítulo V: “Caracterización de la EaD en universidades argentinas”, por más de una década (desde 1999 hasta el 2011), la mayor parte del estudiantado se ha concentrado en carreras de gestión estatal.

En este contexto se inserta el espíritu de la EaD que ya desde su origen, tuvo la premisa de ser una alternativa “de corte reparador” para poblaciones que no podrían acceder de otro modo, a un trayecto de formación. En el caso de Argentina, es posible pensar en los desocupados o hijos de familias que han perdido su empleo. Aquí, es posible señalar que este fenómeno tiene puntos de contacto con experiencias de otros países de la región, por ejemplo:

- Guatemala, en donde la inequidad y la exclusión, impulsaron la EaD como alternativa para aumentar la cobertura y revertir los indicadores educativos.
- Venezuela, Colombia y Costa Rica, donde la EaD nació como respuesta para las restricciones de acceso que imponían los exámenes de ingreso de carreras presenciales.
- Honduras, país en que la EaD surgió como alternativa para derribar las barreras geográficas de acceso.

Las primeras ofertas de EaD en Argentina

En Argentina, la EaD nace en un clima de notoria resistencia y rechazo en los ambientes académicos, pues se asimilaba dichas propuestas con los cursos por correspondencia (Valzacchi, 2010). Encontramos sus inicios con experiencias preliminares entre 1971 y 1975, período en el que se dictaron



Universidad Torcuato Di Tella

planes de formación y actualización para las Fuerzas Armadas. Si bien desde su nacimiento el crecimiento de esta modalidad ha sido constante, sobre todo a partir de la reducción de costos que implica impartir la alternativa a distancia, también existen particularidades que dan cuenta de la heterogeneidad de la oferta y sobre todo en relación a aquellos aspectos que norman y regulan la actividad. Claudio Rama (2010), por ejemplo, señala que dentro de América Latina se identifican diferenciaciones entre los países y las instituciones respecto del acceso, la equidad y el marco normativo. Para el caso argentino, el autor, destaca la carencia de políticas de estímulo a la EaD, además de restricciones normativas a la oferta privada que derivan de los altos estándares de calidad y de las múltiples exigencias para su funcionamiento.

Siguiendo a Valzacchi (2010), en algunos casos, la motivación para que las universidades comenzaran a dictar formaciones a distancia en Argentina, estuvo muy marcada por la oportunidad de financiación que los posgrados presentaban para las universidades públicas, o de mayores ingresos para las privadas, lo que generó improvisaciones y desarrollos sin los conocimientos específicos necesarios para implementar experiencias de EaD. En otros casos, la tendencia latinoamericana de una masificación del acceso a la educación superior generó aulas excedidas de estudiantes, sobre todo en los primeros años de las carreras, tal como se ha explicado en párrafos anteriores.

En nuestro país, es posible ubicar los orígenes de las carreras de grado dictadas a distancia, entre los años 1998 y 1999, en la Universidad de Quilmes (UNQUI). En 1998 la Universidad firma un convenio interinstitucional con la Universidad de Catalunya (UOC), en el que esta última le aportaba el denominado “Sistema lógico integral Campus Virtual”, es decir, la plataforma que operaba como entorno virtual para la cursada.

Así, en el año 1999, la Universidad de Quilmes, a través del Programa “Universidad Virtual de Quilmes” comenzó a ofertar carreras de pre grado, grado y posgrado (Licenciaturas en Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Hotelería y Turismo) estableciendo también, convenios con otras universidades e instituciones educativas del interior del país, para que les presten sus



Universidad Torcuato Di Tella

instalaciones en las fechas en que los estudiantes debían rendir exámenes. Cabe mencionar que esto también aplicó para estudiantes argentinos en el exterior, pues podían realizar sus exámenes en las sedes diplomáticas del país de residencia: participaron de esta modalidad, estudiantes residentes en: España, Alemania, Estados Unidos, México, Italia, Brasil, Haití, Chile, Israel y Japón.

A partir de este antecedente, comienzan a surgir paulatinamente, otras propuestas de EaD en universidades nacionales. Tal es el caso de la Universidad Nacional de Rosario que en el año 2001 crea “Puntoedu”, con el objetivo de ofrecer una modalidad de educación, mediada por tecnologías. La oferta educativa se componía de Tecnicaturas, postítulos y cursos. Cabe destacar que la modalidad formativa a distancia, crecía gradualmente y al compás de una sociedad que atravesaba una aguda crisis social y económica, pues en el año 2001, la tasa de desempleo llegó a ser del 18,5%, lo que cada vez generaba una sociedad más desigual en el acceso a la educación. En este marco crítico, la Universidad Nacional del Litoral, en el año 2002 crea la “UNLVIRTUAL” cuya propuesta residía en transmitir en directo, las clases. Las aulas en las que los estudiantes recibían las clases por vía satelital, estaban en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba. Ese mismo año, incorporan también, un software que permite ampliar el alcance del sistema.

También en el año 2002, motivada por la demanda de capacitación de funcionarios públicos e integrantes de sindicatos, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, crea la “UNTREF Virtual”. Inicialmente, se dictaron cursos de capacitación “no académicos” que a partir del año 2004 se constituyeron en carreras de grado. En los años subsiguientes, se incorporaron posgrados que aumentaron significativamente la cantidad de alumnos. Por otro lado, en el año 2004, se incorporaron nuevas instituciones que bajo la “Red de Centros de Apoyo de UNLVIRTUAL”, permitieron que más estudiantes pudieran estudiar a distancia en dicha universidad. Las propuestas académicas eran (y actualmente son) aranceladas y contempló ofertas de pregrado y grado. Se observó mayor concentración de estudiantes en los Cursos de Formación Profesional, pues



estas propuestas estaban estrechamente vinculadas con el núcleo socio-productivo de la región Centro.

Así, con la Universidad Nacional de Quilmes como pionera, comenzaron a proliferar, a partir de 1999, distintas propuestas de EaD con una tendencia que desde ese año, ha sido creciente en relación a la oferta académica de las universidades y a la demanda de los estudiantes (ver Capítulo 5 “Caracterización de la EaD en universidades argentinas”).

Por esos años iniciales de la EaD, explica Valzacchi (2010), existía una lógica en la que se consideraba que digitalizar los apuntes de clase de las cátedras presenciales era suficiente para armar una formación virtual, desconociendo las especificidades propias de este tipo de formación. Esto evidencia que las primeras generaciones de EaD, tendían a extrapolar la dinámica y los recursos de la educación presencial. El formato pedagógico estaba ligado a que los estudiantes leyeran los materiales y luego escribieran una monografía final. Luego, con la aparición de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, se sumó el requisito de la participación en los foros, aunque igualmente en sus inicios, internet era un recurso utilizado solo como “depósito del material didáctico”. Hubo cierta réplica del modelo presencial del “estudiante libre”, que no cursa regularmente sino que estudia autónomamente y se presenta al examen final, traspolada a la EaD. En algunas de estas experiencias fundacionales de “réplica”, se incorporó el video como material didáctico no convencional y los mismos se han transmitido en bustos parlantes, donde el docente exponía ininterrumpidamente emulado el formato de las clases presenciales. Valzacchi (2010) explica que la digitalización de esos videos, lejos de favorecer la experiencia del estudiante, la empeoraba, pues reproducirlos en pequeñas ventanas en las computadoras personales, hacía más tedioso el proceso.

Marco regulatorio

Es posible encontrar el primer antecedente regulatorio de la EaD, en el año 1993, con la promulgación de la Ley N.º 24.195 que incorporó formalmente esta modalidad de estudios a los planes educativos oficiales. De este modo,



referenció la EaD en los artículos 5, 24, 33 y 53 en donde globalmente se prescribió que el Estado es quien debía fijar los lineamientos de política educativa e indicó que las autoridades educativas oficiales promoverían la organización y el funcionamiento de los sistemas de EaD. Se indicó también que sería responsabilidad del Estado Nacional, a través del Ministerio que correspondiere, administrar recursos de apoyo tanto a nivel informático, como tecnológico y satelital en términos de garantizar canales de EaD a través de la radio y la TV.

El segundo antecedente más importante en términos de regulación de la EaD, data del año 1995, a partir del informe realizado por la Comisión de Educación a Distancia, organizada por la Secretaría de Políticas Universitarias. La misma fue multidisciplinar y estuvo compuesta por diversos especialistas, que aportaron sus perspectivas en relación a la dimensión pedagógica, psicológica, comunicacional y legal de esta modalidad formativa.

El objetivo de dicha Comisión, fue analizar y debatir en relación a los aspectos que el Ministerio de Educación debía poner en consideración para autorizar el dictado de carreras a distancia en el marco de las posibilidades y restricciones de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 que se sancionó y promulgó en 1995. Se mencionó en la misma que la educación superior se propone contribuir a la equidad en el acceso al conocimiento y asegurar así, la igualdad de oportunidades, aunque no se indicó si la EaD podía ser una modalidad para lograr dichos objetivos, pues no se aludió a ella en ningún artículo u inciso.

Nueve años más tarde, en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, sancionada y promulgada en 2006, se explicita que la EaD comprende a las formaciones semipresenciales, asistidas, abiertas y virtuales. Lo que la ley no precisa es a partir de qué porcentaje de materias de cursada virtual, la carrera ya se considera bajo la modalidad a distancia. Con esta ley y en un contexto en el que, cada vez de modo más masivo, se accedía a la conectividad (proliferaron Cibercafés, locutorios y la disponibilidad de banda ancha en los hogares), la EaD toma mayor relevancia. Hay dos capítulos en la ley relacionados directa e



indirectamente con esta modalidad formativa. El capítulo VII: “*Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación*” y el capítulo VIII: “*EaD*”. En este último se indica que este tipo de formación se puede aplicar en distintos niveles y modalidades del sistema educativo y que puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal. También, se indica que el Estado Nacional y las jurisdicciones, serán los encargados de diseñar estrategias de EaD orientadas a favorecer el desarrollo educativo con altos niveles de calidad y pertinencia.

Apenas un año después de que se promulgara la Ley de Educación Nacional, en el año 2007, el Consejo Federal de Educación, realizó un acuerdo marco (Resolución CFE N.º 32/07) para estudios de EaD a nivel primario, secundario y superior, que brindó lineamientos generales que se pueden agrupar en dos categorías:

- Dimensión normativa: abarcó la validez de certificaciones y títulos, el diseño de las ofertas a distancia, la presentación ante el Consejo Federal, las implicancias acarreadas debido al incumplimiento del acuerdo y tres disposiciones transitorias orientadas a que las ofertas de EaD precedentes al acuerdo, debían ajustarse al mismo.
- Dimensión pedagógica: se incluyeron lineamientos respecto de los procesos de enseñanza/ aprendizaje, la gestión de interacciones entre estudiantes y alumnos, la organización de prácticas y pasantías, la selección de recursos tecnológicos, el diseño didáctico de materiales, la evaluación de los aprendizajes, así como la gestión institucional y sus resultados.

En relación al aspecto pedagógico, los lineamientos más significativos establecieron que las prácticas profesionalizantes se realizarían en entornos “reales” de trabajo, que las instituciones debían garantizar un equipo de docentes con el perfil adecuado para acompañar a los estudiantes en cada espacio curricular, que cada estudiante tendría dos instancias obligatorias de evaluación (virtuales o presenciales) independientes al examen final y que en, al menos, el 80% de las asignaturas, se incluiría un examen final presencial.



Respecto de las regulaciones normativas en Argentina y en América Latina, Marta Mena (2014) opina que en relación a la EaD hay una “marginalidad jurídica” configurada por tres componentes ausentes: 1) la legislación actualizada; 2) los marcos regulatorios; 3) las políticas de promoción y desarrollo de la EaD.

Atendiendo a los marcos regulatorios, además de las leyes y el acuerdo marco referenciado, cabe mencionar el rol de las agencias de acreditación que según Mena (2014), tienen ciertos “prejuicios” con las carreras a distancia y no han sabido bien cómo accionar cuando alguna universidad ha decidido apostar por ella, porque no han tenido marcos normativos claros para analizar las propuestas recibidas. Mena (2014) concluye que principalmente por la ausencia de regulación, las agencias de acreditación han evaluado las formaciones a distancia desde criterios o estándares contruidos para las carreras presenciales, lo que evidencia que aún la EaD tiene enormes desafíos de crecimiento en la región.

Respecto de las regulaciones más actuales, cabe destacar que en junio del 2017, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, aprobó una nueva normativa que regula la EaD en nuestro país: la Res. MEyD 2641-E/2017; deroga la anterior resolución ministerial (1717/04) y otras regulaciones ligadas a ella. Es importante destacar aquí el rol de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) en la construcción de una normativa superadora a la del 2004, puesto que promovió la discusión acerca de algunos aspectos que debían tenerse en cuenta en la presentación de carreras de EaD tales como: cálculo de horas en relación a las diversas actividades indicadas a los estudiantes y la restricción del ingreso a las plataformas virtuales por parte de las autoridades ministeriales, apoyándose en los principios de libertad de cátedra y autonomía universitaria. También, desde RUEDA, se incorporaron los aportes del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP), quienes elevaron el proyecto al Ministerio de Educación.

La nueva normativa indica que todas las carreras que dicten más del 50% de materias a nivel virtual, se enmarcarán dentro de las denominadas: “Carreras a distancia”. Asimismo, también se incorporan novedades respecto de las



prácticas de campo de los estudiantes, ya que ahora los mismos deberán acreditar garantías de su presencialidad en dichos espacios y se deberá contar con una supervisión presencial por parte de un docente de la universidad.

También, establece que cada universidad tiene que contar con un sistema interinstitucional de educación a distancia (SIED), el cual será evaluado periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En este marco, cada universidad se transforma en garante de la educación a distancia que imparte.

Cabe destacar que esta normativa establece regulaciones diferenciales con estándares específicos a los grupos de carreras cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, afectando de modo directo a la población, en aspectos tales como la salud, la seguridad, los derechos o los bienes.

Como se ha mencionado, establece que se considera una carrera “a distancia”, cuando el 50% de la carga horaria se completa de modo no presencial y si bien tiende a eliminar el término “semipresencialidad”, se exige la existencia del SIED para todas las carreras presenciales que dicten entre el 30% y el 50% de sus materias, a distancia. Esto indica que las regulaciones para esta modalidad de formación, son cada vez más específicas y con criterios diferenciales a la modalidad presencial, lo cual es novedoso porque inicialmente se evaluaban las carreras a distancia bajo parámetros muy similares a los de las carreras presenciales.

En relación al cuerpo docente, tal como se expuso en el capítulo II “*Estado del arte*”, donde se abordan las ventajas y desventajas de la modalidad formativa a distancia, hay cambios significativos, pues la “garantía” de que los mismos tengan un perfil adecuado para enseñar en esta modalidad, pasa a ser exclusiva responsabilidad de la universidad, que tiene que dar cuenta, a través del SIED, cómo selecciona, promueve, designa y evalúa a los docentes.

Estos cambios resultan sustanciales en términos de los criterios de evaluación, pues se observa que hay un descentramiento de la observación y exhaustiva evaluación de aspectos pedagógicos y tecnológicos, para focalizar más en las condiciones de gestión y administración institucionales que posibilitan las buenas prácticas.



La creación del SIED otorga una centralidad ineludible de la EaD para todas las universidades que dicten carreras mediante esta modalidad: el foco y la prioridad de todos los aspectos concernientes a ello ya no dependen del apoyo que brinden autoridades universitarias específicas, sino que se institucionaliza un órgano interno, independiente de decisiones de gestión.

El arancelamiento de la EaD en universidades públicas

La Ley de Educación Superior 24.521 fue sancionada y promulgada en 1995, bajo la presidencia de Carlos Menem, en un contexto de políticas neoliberales, siendo una de sus principales premisas, la reducción del gasto del público. Es por ello por lo que dicha ley habilitó la posibilidad de que las universidades de gestión pública busquen fuentes de financiamiento alternativas o complementarias al presupuesto público que se le asigna. El aporte privado, devino del arancel que se les cobró a los estudiantes que eligieron carreras de EaD. Ahora bien, en el año 2015, la diputada por el Frente para la Victoria, Adriana Puiggrós, presentó un proyecto para modificar la LES en relación a dos grandes aspectos:

1. Establecer el acceso irrestricto de todas las personas con el nivel secundario finalizado. Señala que los exámenes de ingreso serían un mecanismo de exclusión.
2. Garantizar que no se puede cobrar ningún tipo de arancel por las carreras de grado.

En suma, la ley explicita que las carreras de grado en las universidades de gestión pública deben ser gratuitas y se prohíbe establecer cualquier tipo de gravamen, impuesto, arancel o tarifa. En ese marco, el artículo Nro. 1 de la LES modificada, indica que el “Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior”.

El artículo Nro. 2 también fue modificado y establece explícitamente que:

El Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas” y asigna también



Universidad Torcuato Di Tella

la responsabilidad intransferible de garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso, permanencia y graduación; así como la promoción de políticas de inclusión con perspectiva de género en el marco de la integración latinoamericana. (LES, 2015)

El mismo artículo prohíbe además, a todas las instituciones de la educación superior de gestión estatal, suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización.

Ambos cambios, fueron el eje del proyecto de ley que fue aprobado por ambas cámaras ese mismo año, bajo el argumento de que el arancelamiento restringía el ingreso a las universidades y que la educación superior debía ser “un bien público y un derecho humano”.

Esto ha generado resistencia en buena parte de las universidades, pues plantearon que dicha ley avanzaba sobre la autonomía universitaria. Señalaron además que tienen gastos administrativos ligados exclusivamente al desarrollo de dicha modalidad: aspectos técnicos, formación de docentes y tutores, diseño y adecuación de materiales didácticos, entre otros. Es por ello por lo que en el inciso C del artículo 59 se explicita que las universidades:

Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro Nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad. Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes. (LES, 2015)

En 2016, la universidad de La Matanza, presentó un recurso de amparo al que la justicia le ha hecho lugar en forma parcial, pues desestimó las objeciones en relación a la prohibición del arancelamiento aunque declaró inconstitucional que las universidades pierdan la potestad de restringir el ingreso. Es por ello por lo que se consideró que toda persona con el nivel secundario finalizado, tiene derecho a acceder al nivel superior, aunque amparadas en su autonomía, las



casas de estudio pueden establecer sistemas de ingresos a las carreras. Esta pronunciación de la justicia ha sido bajo el argumento de que la autonomía y autarquía universitarias tienen un rango constitucional equivalente al acceso a la enseñanza superior para todos, sobre la base de la capacidad de cada uno. En este marco, la justicia referenció al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el que se establece que la enseñanza superior debe estar disponible en función de una valoración previa de los conocimientos y la experiencia de cada aspirante.

De lo expuesto anteriormente, se desprenden dos aspectos relevantes en términos de la potestad de las universidades:

1. Pueden incluir sistemas de ingreso o nivelación para el acceso a carreras de grado.
2. Pueden solicitar una contribución a los estudiantes, que será destinada prioritariamente al alumnado, de modo directo y/o indirecto a través de becas, ayuda financiera y recursos didácticos.

Respecto del punto 2, en relación a las carreras enmarcadas en la modalidad a distancia, se permite cobrar un arancel para costear la bibliografía. Así lo explica Miguel Irigoyen, Vicerrector de la Universidad del Litoral, consultado sobre este tema en 2015 por el Diario *El Litoral*¹⁵:

Lo que los alumnos pagan no es un arancel ni una matrícula. Pagan los costos del material de estudio. El concepto no es el de un gravamen - amplió-. Así como los alumnos presenciales deben costear gastos en apuntes, libros, etc., todo alumno a distancia también debe cubrir esos costos por materiales de estudio. Lo que debe quedar en claro es que el costo de la educación a distancia es el costo de los materiales educativos que se les provee a los alumnos, que no es lo mismo que una cuota o un arancel. Hay un costo que debe absorber el estudiante que es de otra localidad. Que en una carrera a distancia esté estipulado un número de cuotas no significa que esto sea una matrícula, sino que es en concepto del costo por materiales de estudio.

¹⁵ Disponible en: https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/121963-los-cambios-a-la-ley-de-educacion-superior-agitaron-dudas-y-polemica



Universidad Torcuato Di Tella

En síntesis, más allá de la jurisprudencia sentada, todavía en algunos sectores ligados a las universidades nacionales, se sigue planteando que lo anterior, constituye un “arancelamiento indirecto”.

Franjas arancelarias de la EaD en universidades privadas más demandadas

A efectos de plantear una referencia para la presente tesis, se indagaron franjas arancelarias 2020 para carreras a distancia, en una universidad privada que forma parte de las tres universidades que concentran mayor proporción de estudiantes pero que, para poder resguardar su privacidad, no divulgaremos su nombre.

Dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y de la disciplina Ciencias Exactas, una carrera de grado tiene un costo semestral aproximado entre \$75.400 y \$79.400, mientras que si el área de formación es Ciencias Sociales, el costo por seis meses ronda entre los \$65.900 y los \$82.300.

A continuación se presenta una tabla comparativa:

Tabla 10. *Franjas arancelarias para carreras de grado a distancia*

Área disciplinar	Carrera	Precio de lista
Ciencias Exactas	Contador Público	\$74.466
	Lic. en Administración de empresas	\$78.214
	Lic. en Administración Pública	\$79.470
	Lic. en Administración Agraria	\$79.417
	Lic. en Comercialización	\$78.614
Ciencias Sociales	Abogacía	\$67.771
	Lic. en Criminología	\$65.958
	Lic. en Periodismo	\$82.300
	Lic. en Publicidad	\$73.809
	Lic. en Relaciones Internacionales	\$79.417

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por una de las universidades consultadas, 2020.

Ahora bien, respecto de las carreras de pre grado, los aranceles descienden levemente excepto en un caso: Tecnicatura en Administración tributaria, cuyos



Universidad Torcuato Di Tella

costos son equivalentes a los de una carrera de grado, puesto que articula de modo directo con la carrera de Contador Público y la Universidad orienta a los estudiantes a que cursen el ciclo subsiguiente, de modo que puedan obtener la licenciatura:

Tabla 11. *Franjas arancelarias para carreras de pre grado a distancia*

Tipo de Tecnicatura	Precio de lista
Técnico en Administración y Gestión Pública	\$61.957
Técnico en Administración Tributaria	\$79.417
Martillero	\$60.959
Técnico en Investigación de la escena del crimen	\$61.343
Técnico en Responsabilidad Social	\$62.583
Técnico en Clima laboral	\$62.585

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por una de las universidades consultadas, 2020.

Según los datos proporcionados por la Universidad, los costos de las carreras tienen una leve variación (entre \$1000 y \$3000) según la región de residencia del estudiante. Los mismos se calculan y se trasladan al alumnado por semestre; otorgando la posibilidad de abonarlo en forma mensual a través de tarjeta de crédito. Asimismo, al momento de facilitar los datos arancelarios, dicha casa de estudio ha señalado que la Universidad Blas Pascal (tercera en el ranking de universidades que más estudiantes concentran) y la Universidad Kennedy, tienen aranceles muy similares, por lo cual, las consideran su “competencia directa” dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Por otro lado, a modo de referencia para la presente tesis, se ha indagado en los costos arancelarios de una universidad de gestión estatal de la Región Patagónica y los aranceles son notablemente inferiores a los de la universidad privada que se referenció párrafos más arriba, pues para un ciclo de licenciatura en Educación Inicial, se cobra una matrícula de \$3750 y 10 (diez) cuotas consecutivas de \$3750 cada una. Es decir que, un ciclo lectivo completo por ejemplo, implica para el estudiante una erogación anual de \$41.250 mientras que en la universidad privada de referencia y para una carrera de grado, únicamente el semestre, tendría un arancel de mínima, de \$65.000.



Universidad Torcuato Di Tella



Capítulo V: Caracterización de la EAD en Argentina: 1999-2017

“El verdadero viaje del conocimiento no consiste en buscar nuevas tierras, si no en ver con otros ojos”.

Marcel Proust

Introducción

En el presente capítulo se presenta una caracterización del sistema de educación a distancia en Argentina —nivel de grado, pregrado y posgrado— para el período 1999-2017. Los datos que aquí se analizan fueron suministrados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y arrojan información sobre cuatro unidades de análisis en particular: estudiantes, nuevos inscriptos, graduados y carreras de educación a distancia. Además, se han considerado distintas dimensiones de análisis: la regionalización de la EaD, el género de los estudiantes, las áreas disciplinares más concurridas, la variación de la matrícula y el tipo de gestión. Como se trata de una investigación de carácter exploratorio, los datos que se presentan apuntan exclusivamente a describir el sistema de EaD en el país y cualquier aseveración explicativa derivada de estos datos debe entenderse como hipótesis a constatar en futuras investigaciones. Resulta de capital importancia realizar algunas consideraciones metodológicas iniciales en relación a los criterios que se tuvieron en cuenta al momento de analizar la información proporcionada por la SPU:

1- Se construyó una matriz de datos propia que reúne información de dos bases distintas suministradas por la Secretaría de Políticas Universitarias: una de ellas con información para el período 1999-2015 y la otra para el período 2013-2017. Ambas bases contenían datos sobre cantidad de nuevos inscriptos, estudiantes y egresados agrupados según institución y carrera. Para poder consolidar esta información en una única matriz fue necesario unificar el nombre de las carreras, ya que, en algunos casos, en un archivo se expresaban de una manera y en otro de otra. De este modo se obtuvo una matriz de datos



original que reúne las siguientes variables: régimen, universidad, región, nivel, carrera, área académica, año y género.

2- Los subgrupos “Estudiantes”, “Nuevos inscriptos” y “Egresados” fueron analizados de manera independiente. Es decir, no se considera una matrícula total que sume “Nuevos inscriptos” y “Estudiantes”, y que reste “Egresados”.

3- Dado que no hay información de posgrado para “Estudiantes” y “Nuevos inscriptos” para los años 2016 y 2017, se excluyó ese nivel del análisis de estos subgrupos. De este modo, la información se presenta sin alteraciones. En cambio, sí se incluye el nivel de posgrado en el análisis del subgrupo “Egresados” dado que, en este caso, se cuenta con información solo hasta 2015 para todos los niveles.

4- Para simplificar el análisis se generó un agrupamiento de carreras por “Áreas académicas”. Se presenta esta distribución en el Anexo del presente capítulo.

A continuación se muestra el análisis de la información organizada según las distintas dimensiones mencionadas anteriormente. Cada una de ellas compone un acápite del capítulo y reúne información sobre las distintas unidades de análisis consideradas.

Variación de la matrícula: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados

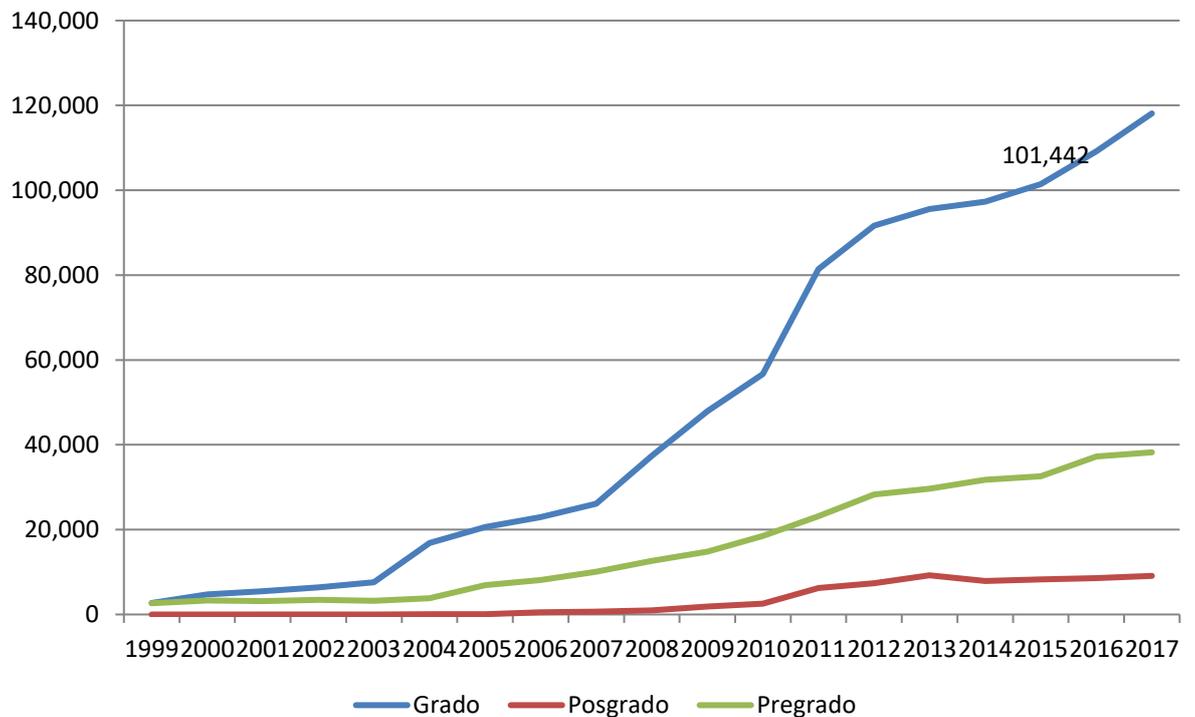
En primer lugar, se observa que, independientemente del año considerado, la mayor cantidad de estudiantes se concentra en las carreras a distancia de grado. Si bien la tendencia fue siempre creciente; el año 2015 marca un punto de inflexión en la matrícula, cuando alcanzó los 100 000 estudiantes que eligieron la modalidad a distancia como alternativa formativa. Se observa que en 2016 y 2017, la curva, en ese nivel, sigue siendo ascendente. Considerando la cantidad total de estudiantes, independientemente del nivel¹⁶, en el gráfico 1 se

¹⁶ Según la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), se delimitan las carreras dentro del nivel universitario: en el nivel de pregrado se consideran aquellas que tienen una carga



observa que, entre el año 2008 y 2012, el número de estudiantes se incrementa considerablemente y continúa en ascenso en los años posteriores.

Gráfico 1. Evolución de la cantidad de estudiantes de carreras a distancia, por nivel (1999 - 2017)¹⁷



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Como se observa en la ilustración 2, la tasa de crecimiento por lustro es a tasa decreciente. Esto evidencia que el crecimiento fue menor de un lustro a otro. Es decir, hubo un crecimiento marginal decreciente. Esta forma de crecimiento podría explicarse a partir de la existencia de una demanda inicial insatisfecha. Lo que significa que, en 1999 (primer año de referencia), la cantidad de estudiantes era poco significativa (representaba apenas el 1% del total del mercado universitario), cualquier pequeño ingreso alteraría los valores de los

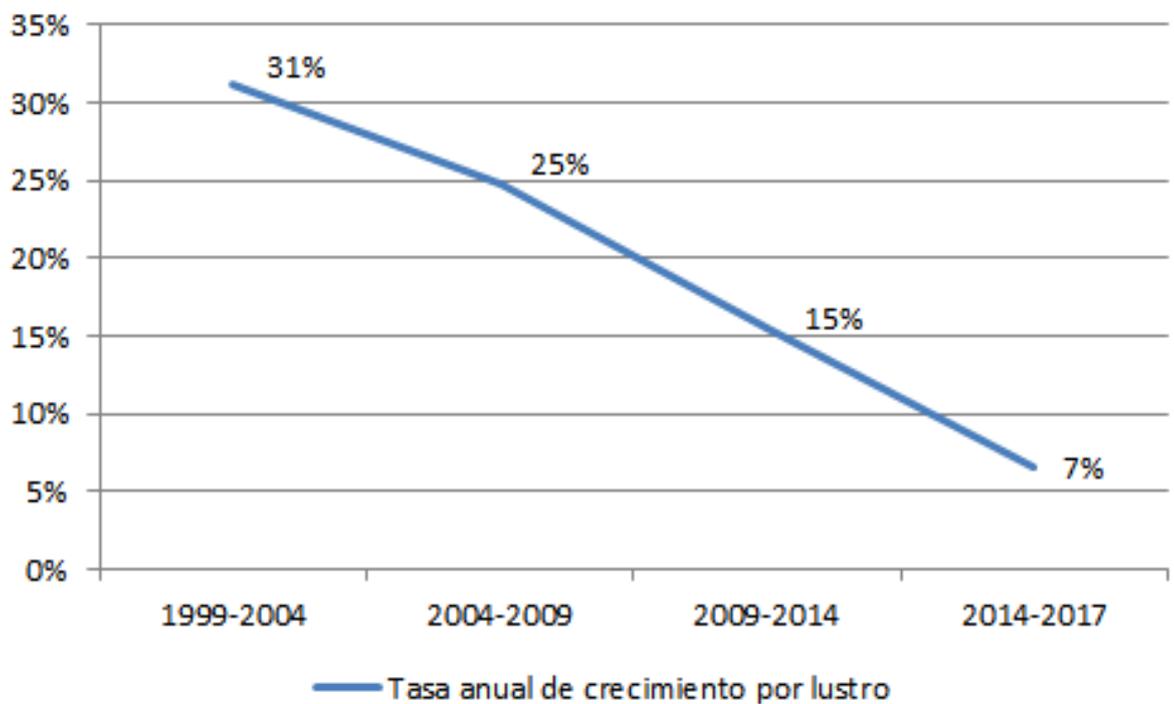
horaria mayor a 1600 horas y una duración de dos años y medio. En el nivel de grado, se contemplan aquellas formaciones que tienen una carga horaria mínima de 2600 horas reloj y una duración de 4 (cuatro) años de cursada como mínimo. Como Posgrado se consideran a las especializaciones, maestrías y doctorados.

¹⁷ Dado que los datos de estudiantes de Posgrado para los años 2016 y 2017 no estaban disponibles, se realizó una estimación considerando una tasa de crecimiento similar a la de años anteriores, que rondó entre el 5% y 6% aproximadamente.



períodos posteriores Esta demanda insatisfecha podría responder a dos motivos distintos: por un lado, a una necesidad no atendida. En otras palabras, que cuando comenzaron a dictarse carreras de EaD, los estudiantes las requirieron porque no existían en el mercado ofertas que respondieran a sus demandas. Por otro lado, a demandas que eran satisfechas de modo parcial y que no llegaban a alcanzar a todos los estudiantes que querían inscribirse en la modalidad a distancia.

Gráfico 2. Tasa anual de crecimiento por lustro, estudiantes de carreras a distancia de grado y pregrado

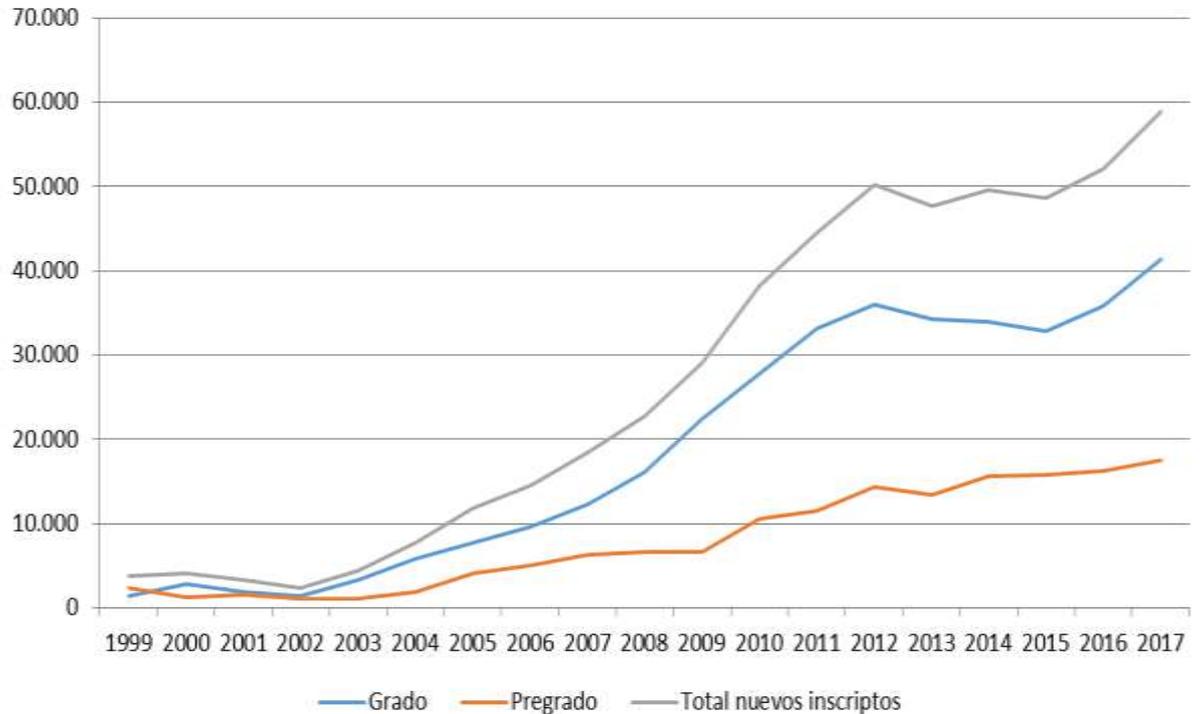


Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia

Con respecto a la matrícula de los “nuevos inscriptos”, como se muestra en el gráfico 3, se observa que son las carreras de grado las que incluyen también la mayor cantidad de estudiantes por año. A su vez, al igual que hemos visto para el caso de estudiantes, entre los años 2008 y 2012, se observa un crecimiento significativo de la cantidad de nuevos inscriptos en relación a los años previos y siguientes.



Gráfico 3. Evolución de la cantidad de nuevos inscriptos de carreras a distancia de grado y pregrado, por nivel (1999-2017)



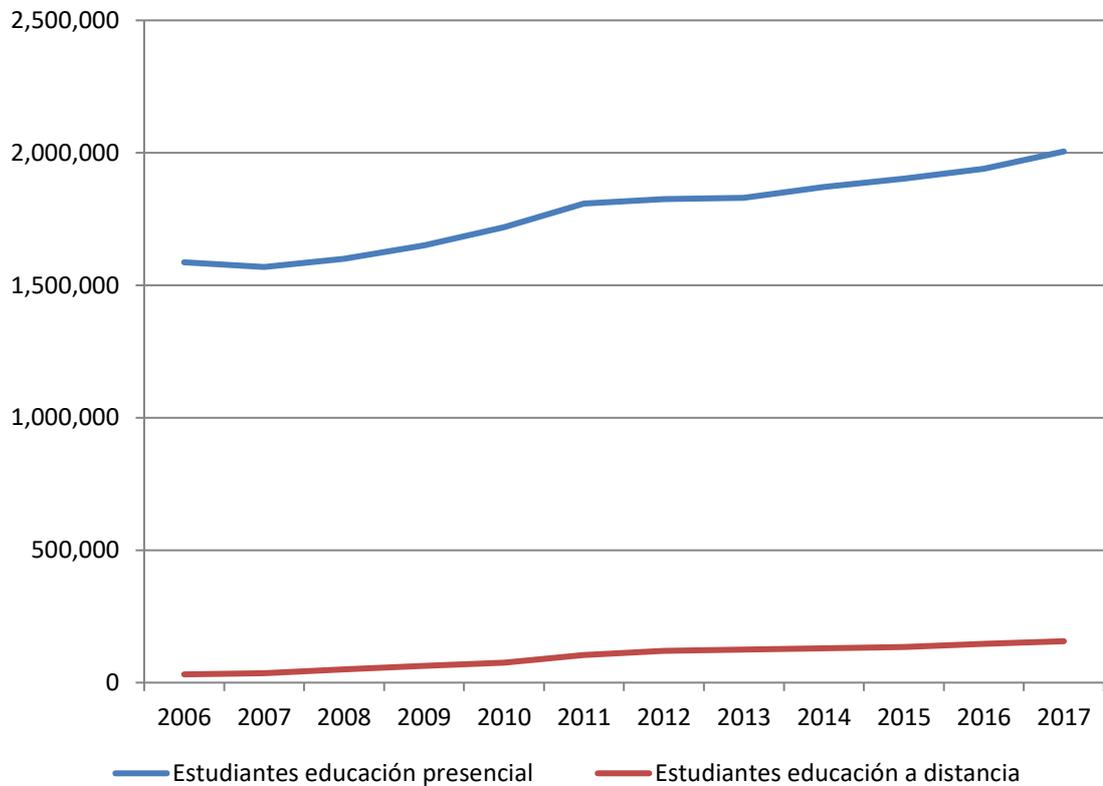
Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia

Tal como se observará en el gráfico 4, para el período 2006-2017¹⁸, la evolución de la cantidad de estudiantes en ambas modalidades (presencial y a distancia) muestra un crecimiento sostenido, observándose que el año 2017 es el que concentra la mayor cantidad de estudiantes de grado y pregrado. A partir de ello, se podría interpretar que la EaD no estaría quitando estudiantes a la modalidad presencial, sino que estaría complementando la demanda de los estudiantes.

¹⁸ Se considera el período 2006-2017, ya que para el caso de la educación presencial, solo se cuenta con datos a partir de ese año.



Gráfico 4. Evolución de la cantidad de estudiantes de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2020; elaboración propia

Ahora bien, en torno a la evolución de las tasas de crecimiento interanual de ambas modalidades de educación, tal como se observa en el gráfico 5, en el caso de la modalidad a distancia el crecimiento interanual de estudiantes de grado y pregrado tiene dos picos, uno en el año 2008 y otro en el 2011. Se infiere que estos picos están vinculados a la expansión y crecimiento de la Universidad Siglo 21, ya que en el informe de evaluación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) realizado en 2015, se indica que el 2008 fue un año de consolidación institucional en el que a partir de la implementación de una nueva modalidad de EaD denominada “Educación distribuida”¹⁹, se registró un 60% de variación de la matrícula respecto del año anterior. Asimismo, como se desarrollará más adelante, en el año 2011 la

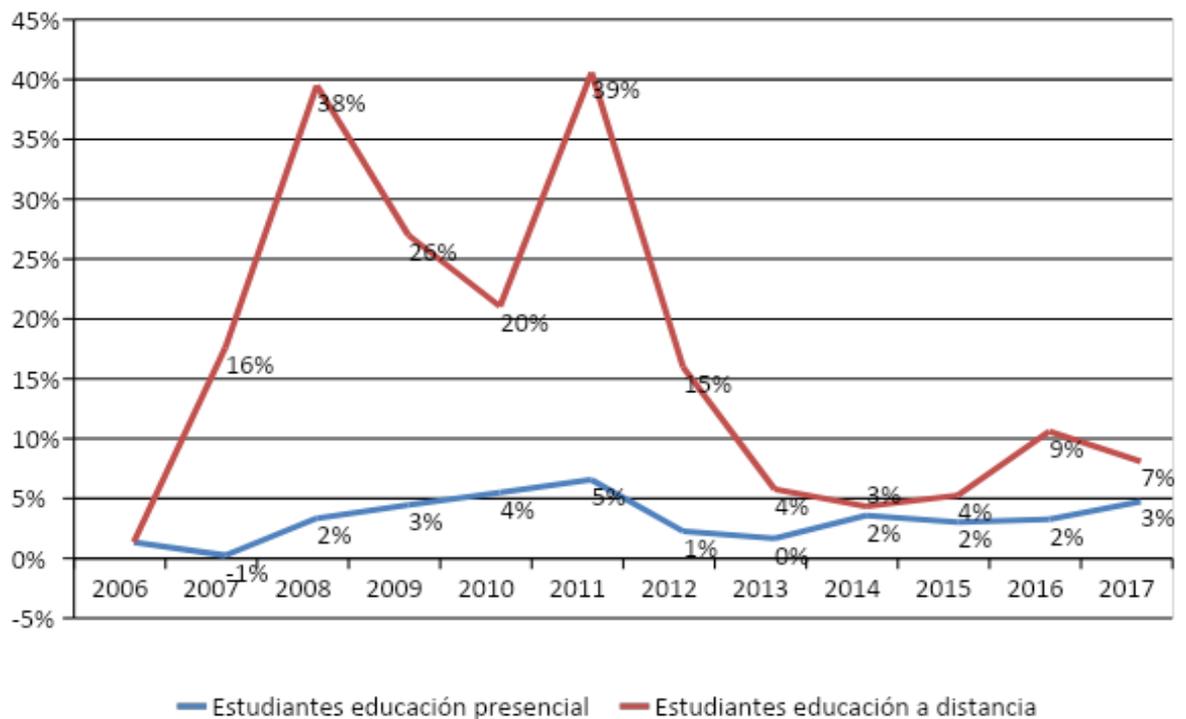
¹⁹ La Universidad Siglo 21 denomina “Educación Distribuida” al estudio de carreras de pregrado y grado de modo completamente a distancia, utilizando un campus virtual (al que llaman “Aula móvil”) como el principal canal de interacción con sus pares y docentes.



Universidad abre su Sede en Buenos Aires aumentando significativamente su cantidad de estudiantes.

A partir del año 2011 el crecimiento decrece y se estabiliza. En el caso de la educación presencial, si bien se observan algunos picos en el crecimiento, este es uniforme.

Gráfico 5. Evolución de la tasa interanual de estudiantes de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.



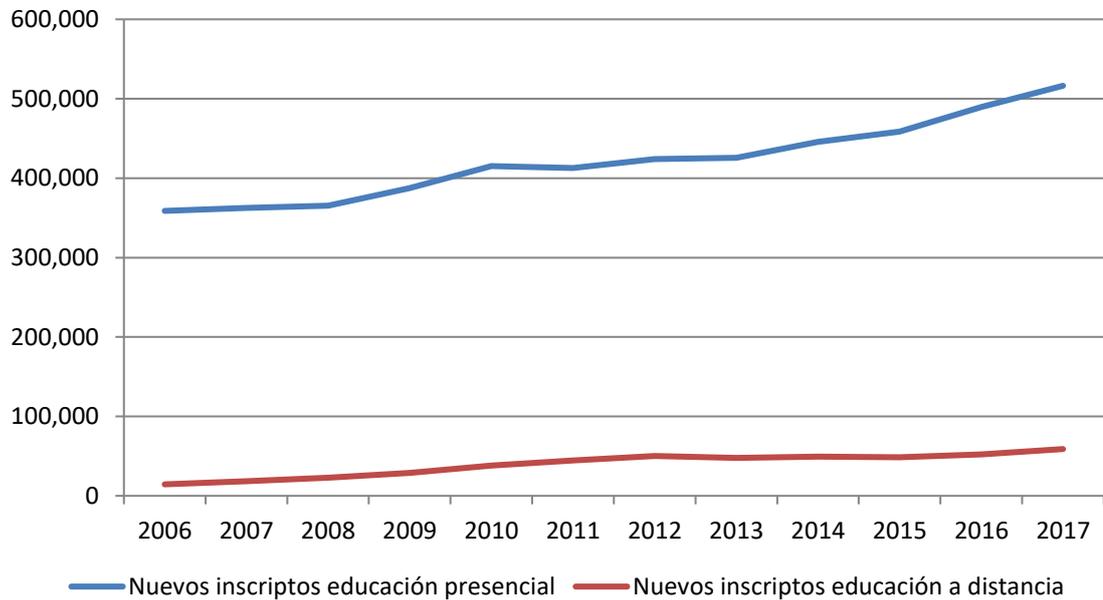
Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2020; Elaboración propia

En el caso de los nuevos inscriptos, se observa una tendencia similar a la mencionada para estudiantes. En efecto, como se observa en el gráfico 6, en el período considerado, la evolución de la cantidad de nuevos inscriptos en ambas modalidades crece y el año 2017 es, en este caso, también el que concentra la mayor cantidad de nuevos inscriptos de grado y pregrado. Estos datos sustentan la idea expresada anteriormente, según la cual la EaD no estaría quitando inscriptos a la modalidad presencial, sino que estaría complementando la demanda.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 6. Evolución de la cantidad de nuevos inscriptos de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.

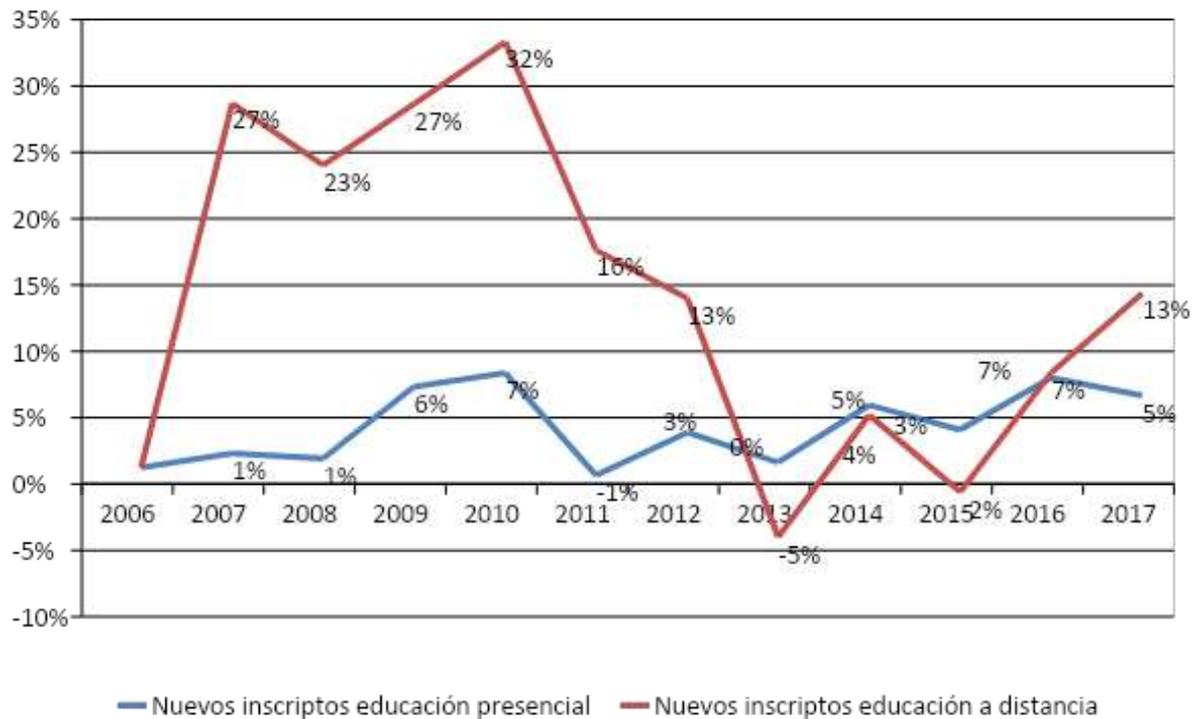


Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2020; Elaboración propia

Considerando la tasa de crecimiento interanual en educación a distancia, se observa que, en el caso de los nuevos inscriptos, el mayor crecimiento se da en el año 2010 y a partir de ese año se observa un decrecimiento en la tasa interanual, registrándose una tasa negativa en los años 2013 y 2015. La tasa de crecimiento interanual para educación presencial, tiene un movimiento más uniforme. En el año 2017, el crecimiento de la tasa interanual para EaD es 8 puntos porcentuales mayor que la presencial.



Gráfico 7. Evolución de la tasa interanual de nuevos inscriptos de grado y pregrado en educación presencial y educación a distancia, período 2006-2017.

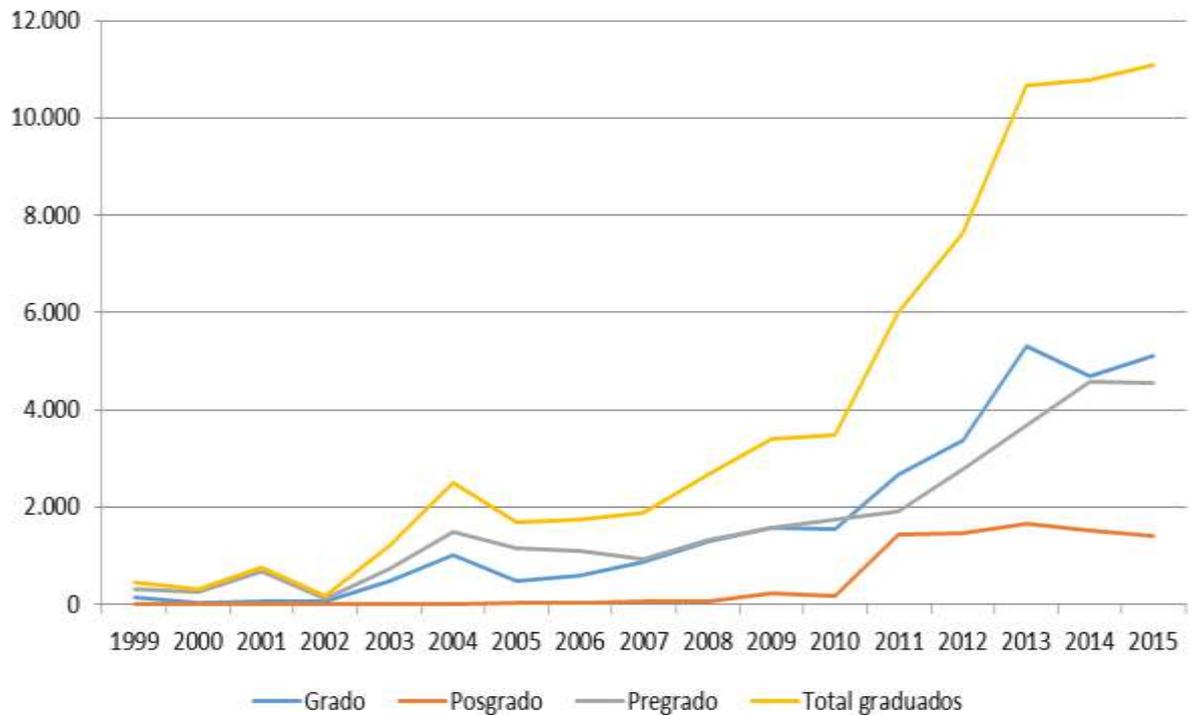


Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2020; Elaboración propia

En cuanto a los egresados, tal como se refleja en el Gráfico 8, se observa, en primer lugar (considerando el total de ellos independientemente del nivel), que entre el 2010 y el 2013 su número crece notablemente respecto de los años anteriores. A su vez, se observa que entre los años 2003 y 2007, la cantidad de egresados en el nivel de pregrado supera a la que se registra en grado y posgrado. Mientras que a partir de ese año y hasta 2010, pregrado y grado tienen prácticamente la misma cantidad de egresados por año. A partir del 2011 la cantidad de egresados de grado se eleva sobre la de pregrado. En cuanto a los egresados de posgrado, en todo el período considerado, se ubican por debajo de los otros dos niveles, aunque se registra un incremento notable a partir del año 2011.



Gráfico 8. Evolución de la cantidad de egresados de carreras a distancia, por nivel (1999 - 2015)



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; Elaboración propia

Si se repara en las propuestas universitarias a distancia durante el período 1999-2017²⁰, se observa que en cada año se han ofertado mayor cantidad de carreras de grado que de pregrado. A nivel global en dicho período las ofertas se distribuyeron del siguiente modo:

- 11 780 ofertas de pregrado
- 18 352 ofertas de grado

Tal como se ha referenciado en el primer pie de página de este apartado, las carreras de pregrado son aquellas que tienen una extensión aproximada de dos años y medio, y una cursada que contempla aproximadamente 1600 horas

²⁰ La cantidad de ofertas por nivel (pregrado, grado y posgrado) y por año se encuentra desagregada/diferenciada en las matrices de datos proporcionadas por la SPU, unificadas para la elaboración de la presente tesis y de los gráficos presentados en este capítulo.



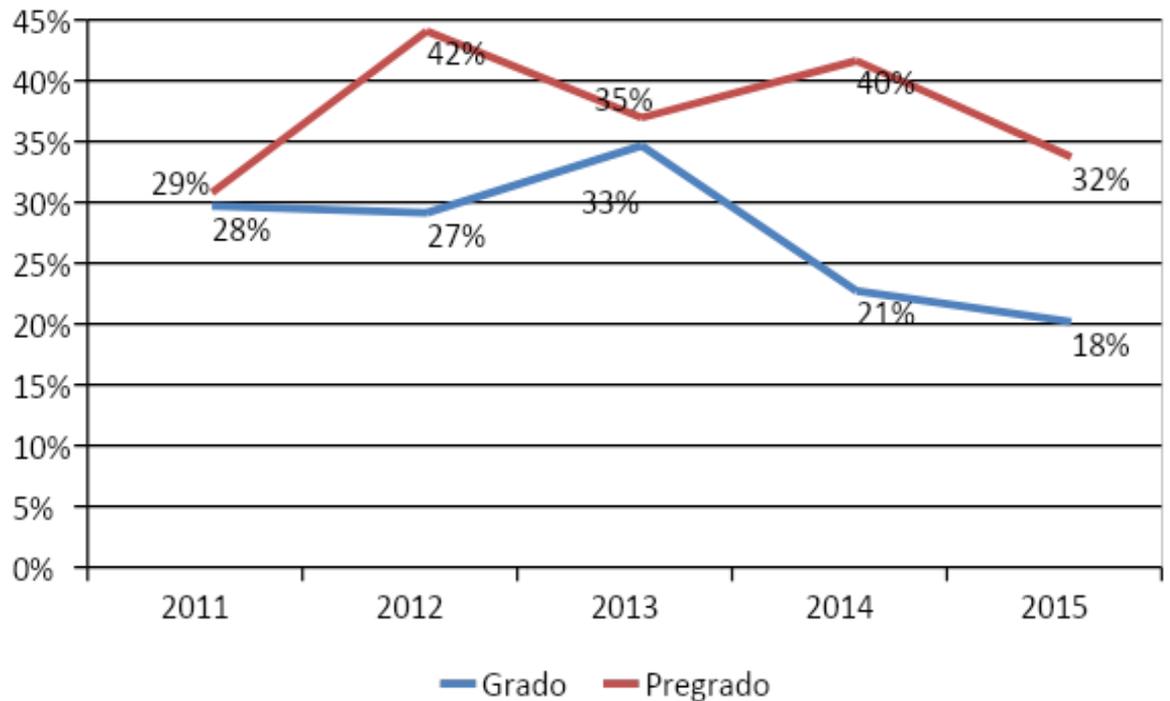
frente a las 2600 horas reloj que requieren las carreras de grado. Esto evidencia que las carreras de pregrado demandan a los estudiantes un 60% menos de horas de dedicación frente a las carreras de grado, aportándoles así la posibilidad de concluir más prontamente su proyecto académico (que no requiere la presentación de tesis o tesinas) y, en consecuencia, percibir el retorno concreto de la inversión en el corto plazo a través de la inserción en el mundo laboral/ocupacional.

Se interpreta que esta situación no es privativa de las carreras de pregrado en la modalidad a distancia, sino que configura una cualidad inherente al nivel de pregrado *per se*, independientemente de la modalidad de cursada. Para la presente tesis se indagó acerca de la evolución de egresados en el nivel de pregrado para la modalidad presencial a modo de establecer comparativas. Sin embargo, en el caso de esa modalidad educativa, la información se presenta agregada (egresados de grado + egresados de pregrado), por lo tanto, no se ha podido realizar la comparación.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 9. Tasa de graduación en EaD, nivel de grado y pregrado. Años 2011- 2015. ²¹



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Respecto de la tasa de graduación en EaD, como se refleja en el gráfico 9, la tasa más alta se observa en 2013 para el nivel de grado y en 2012 para pregrado. Como se ha señalado en el gráfico 8, si bien en términos absolutos a partir de 2011 la cantidad de egresados de carreras de grado se eleva sobre la cantidad de egresados de carreras de pregrado, al observar las tasas de graduación se ve que siempre son mayores en las carreras de pregrado.

²¹ Como no existen datos oficiales públicos respecto de tasas de titulación, siguiendo la propuesta de Rabossi (2014) se calculó la tasa de graduación, tomando como variable *proxi* la cantidad de estudiantes ingresantes en determinado año y se los dividió por la cantidad de egresados, cinco años más tarde; considerando que este es el tiempo promedio teórico que requiere la cursada de una carrera de grado. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200005&lang=es



Universidad Torcuato Di Tella

Regionalización de la EAD: estudiantes, nuevos inscriptos y egresados²²

Con respecto al modo en que los estudiantes, nuevos inscriptos y graduados se distribuyen en las carreras a distancia que se ofrecen en las distintas regiones del país; tal como se observa en el gráfico 10, la mayor parte del estudiantado, desde el año 2004, se concentra en la Región Centro. Es allí precisamente donde se encuentran dos de las tres universidades que más ofertas a distancia presentan: Universidad del litoral (Santa Fe) y Universidad Siglo 21 (Córdoba). En el primer caso, ofrece 25 carreras a distancia y en el segundo, 23. La tercera universidad en el ranking es Blas Pascal, que se encuentra en CABA (región Metropolitana) y ofrece 20 carreras.

²² Según la SPU (2020) las provincias argentinas se distribuyen en regiones del siguiente modo:

Sur: Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego

Noroeste: Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán

Noreste: Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones

Metropolitana: Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires

Cuyo: La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis

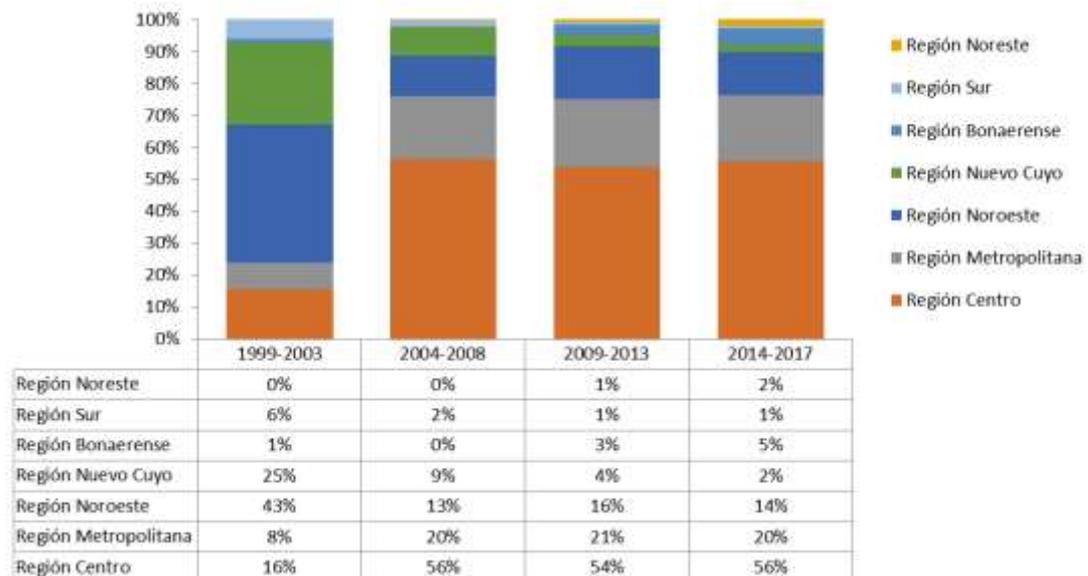
Centro: Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba

Bonaerense: Provincia de Buenos Aires, excepto los partidos del Conurbano bonaerense que pertenecen a la región Metropolitana.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 10. Proporción de estudiantes por región, según período



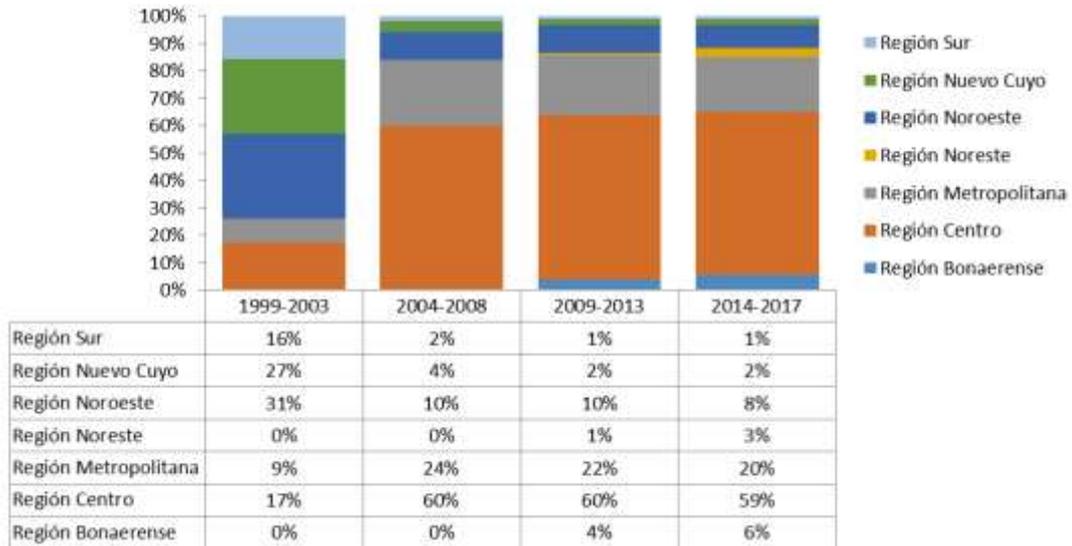
Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; Elaboración propia

Resulta interesante reparar en el salto que se produce en la región Centro, en la que en el período 1999-2003 se concentraba el 16% del estudiantado y durante los 4 años siguientes, crece en 40 puntos porcentuales. Una hipótesis posible para explicarlo, es que en dicha región se ubica la Universidad Siglo 21 que fue creada en 1995, pero en el año 2004 inaugura el campus que es la Sede central de la Universidad, en la provincia de Córdoba. Como se observará en el gráfico 11, referido a nuevos inscriptos²³, allí también es remarcable el salto que se produce en la Región Centro, a partir del segundo período. Claramente, la presencia de la Universidad Siglo 21 en la provincia de Córdoba podría estar explicando también, en este caso, tal incremento.

²³ No se pudo acceder a los datos respecto de la localidad de residencia de los estudiantes (es información centralizada por cada universidad) para hipotetizar acerca del índice de inter regionalismo educativo.



Gráfico 11. Proporción de nuevos inscriptos por región, según período.



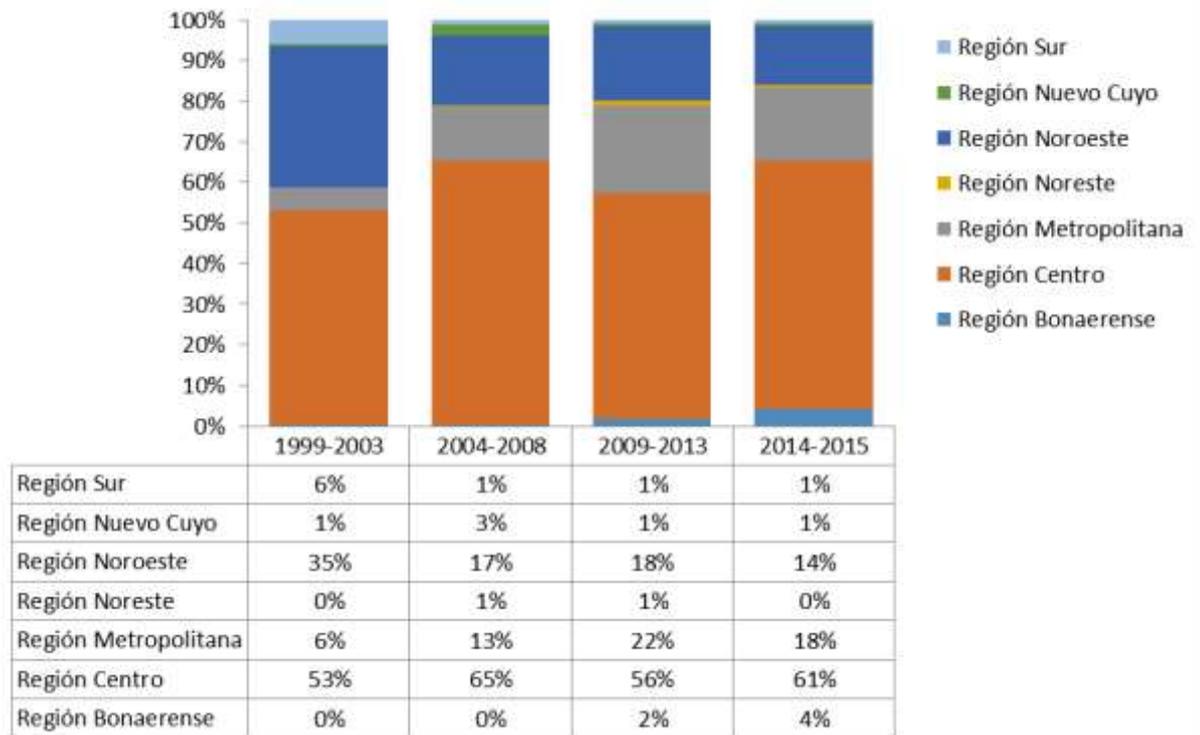
Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia

Los nuevos inscriptos, tal como revela el gráfico 11, también presentan la misma tendencia que los estudiantes: se concentran, mayoritariamente, en la región Centro desde el año 2014 hasta el 2017.

Como veremos a continuación plasmado en el gráfico 12, en el caso de los graduados, también es la Región Centro la que concentra la mayor proporción en todos los períodos considerados.



Gráfico 12. Proporción de egresados por región, según período.



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia

En la Región Bonaerense no se registran graduados en el primer y segundo período, mientras que en la Región Noreste no hay egresados en el primer período ni en el último. La Región Noroeste y la Metropolitana concentran la mayor cantidad de egresados, luego de la Región Centro.



Tabla 12 .Porcentaje de estudiantes, nuevos inscriptos y graduados en educación presencial, por región. Año 2017.

Región	Estudiantes	Nuevos inscriptos	Graduados
Bonaerense	10%	10%	10%
Centro	23%	24%	28%
Metropolitana	39%	39%	42%
Noreste	6%	6%	5%
Noroeste	10%	9%	6%
Nuevo Cuyo	7%	7%	7%
Sur	4%	5%	2%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2020; elaboración propia.

Los datos reflejados, revelan que la mayor proporción de nuevos inscriptos, estudiantes y graduados de educación presencial, se concentra en la región Metropolitana. En segundo orden, es posible identificar a la región Centro. Ahora bien, si comparamos esta distribución regional con la de los estudiantes y nuevos inscriptos a distancia para el año 2017²⁴, como lo haremos en la Tabla 13, observamos que el comportamiento es exactamente inverso: más de la mitad del universo total, se concentra en la región Centro y en la segunda posición del ranking se ubica la región Metropolitana:

²⁴ No se cuenta con datos de graduados en EaD para el año 2017. Solo están disponibles los datos de los estudiantes y nuevos inscriptos.



Tabla 13. *Porcentaje de estudiantes y nuevos inscriptos en educación a distancia, por región. Año 2017.*

Región	Estudiantes	Nuevos inscriptos
Bonaerense	5%	5%
Centro	54%	59%
Metropolitana	23%	20%
Noreste	3%	5%
Noroeste	2%	8%
Cuyo	2%	2%
Sur	1%	1%
Total general	100	100

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; Elaboración propia

En relación a los nuevos inscriptos en carreras a distancia, la Tabla 13 refleja que tienen el mismo comportamiento identificado en el universo de estudiantes, pues casi el 60% se concentra en la región Centro y un 20% lo hace en la región Metropolitana.

Ahora bien, resulta relevante indagar acerca de la concentración tan notable en la región Centro. Si se repara en las ofertas académicas de todas las regiones al año 2017, se observa que para la región Centro hay 674 ofertas de carreras. Es la región que mayor cantidad de ofertas académicas presenta (observándose una leve diferencia con la región Metropolitana) y al igual que en Cuyo, se identifica que la cantidad de ofertas de pregrado están por encima de las de grado. Veamos la distribución de las mismas por región en la Tabla 14:



Tabla 14. *Cantidad de ofertas académicas a distancia por nivel y región. Año 2017.*

Región	Grado	Pregrado	Posgrado	Total
Bonaerense	102	40	0	142
Centro	314	322	38	674
Metropolitana	406	152	92	650
Noreste	44	12	0	56
Noroeste	90	30	6	126
Cuyo	20	34	0	54
Sur	64	30	4	98
Total general	1.040	620	140	1.800

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Si bien la región Centro presenta mayor cantidad de ofertas de pregrado que de grado, como vemos en la Tabla 15, la mayor proporción de estudiantes se concentra en el nivel de grado.

Tabla 15. *Proporción de estudiantes a distancia por nivel y región*²⁵. Año 2017.

Región	Grado	Pregrado	Total
Bonaerense	75	25	100
Centro	66	34	100
Metropolitana	85	15	100
Noreste	99	1	100
Noroeste	95	5	100
Cuyo	64	36	100
Sur	69	31	100

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Respecto de los nuevos inscriptos, como se refleja en la Tabla 16, en todas las regiones se concentran, en mayor proporción, en el nivel de grado.

²⁵ No se cuenta con datos del nivel de Posgrado para 2016 y 2017.



Tabla 16. *Proporción de nuevos inscriptos a distancia por nivel y región* ²⁶. Año 2017

Región	Grado	Pregrado	Total
Bonaerense	72	28	100
Centro	61	39	100
Metropolitana	79	21	100
Noreste	100	0	100
Noroeste	92	8	100
Cuyo	88	12	100
Sur	72	28	100

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

En suma, lo expuesto hasta aquí evidencia que más de la mitad de los estudiantes y de los nuevos inscriptos al 2017 se concentraban en la región Centro. Se conjetura que esto obedece a que la región:

1. Tenía la mayor cantidad de ofertas académicas (presentaba una leve diferencia con la región Metropolitana).
2. Albergaba bajo su órbita a dos de las tres universidades que más ofertas a distancia presentan: Universidad del litoral (Santa Fe) y Universidad Siglo 21 (Córdoba).

Cabe destacar que, si bien esta región contaba con mayor cantidad de ofertas de pregrado, la mayor proporción de estudiantes y nuevos inscriptos, se concentraron en carreras de grado.

Distribución según áreas académicas: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados

En la Tabla 17, se observa cómo se concentran los estudiantes de grado y pregrado en las distintas áreas académicas por período. Se han consignado en rojo las 3 áreas académicas de mayor concentración de estudiantes.

Cabe destacar que los períodos utilizados se fundamentan en la cantidad de estudiantes, nuevos inscriptos o graduados, que se concentran en cada uno.

²⁶ No se cuenta con datos del nivel de Posgrado para 2016 y 2017.



Así, en el caso de estudiantes y nuevos inscriptos, se observa un crecimiento sostenido en la matrícula de grado y pregrado entre el año 2008 y el 2012. En cambio, para el caso de los graduados, este incremento se observa entre los años 2010 y 2012. En todos los casos, el crecimiento define el segundo período. Sin embargo, el primero y el tercero corresponden al momento previo y posterior a ese ascenso.

Tabla 17. *Proporción de estudiantes por área académica, por período.*

Área académica	1999-2007	2008-2012	2013-2017
Derecho	8%	25%	31%
Gestión	13%	10%	12%
Educación	17%	12%	9%
Ciencias Económicas	7%	11%	12%
Salud	9%	6%	6%
Administración	13%	6%	3%
Ciencias Sociales y Humanidades	8%	4%	4%
Higiene y Seguridad	1%	3%	6%
Marketing y Comercio	5%	4%	4%
RRHH y RRLL	4%	4%	3%
Sistemas e informática	6%	3%	2%
Turismo y Hotelería	2%	2%	1%
Relaciones Institucionales	1%	2%	2%
Ambiente y Recursos Naturales	1%	3%	1%
Enseñanza	1%	1%	1%
Comunicación y Periodismo	1%	1%	1%
Sector Agropecuario	1%	1%	1%
Educación Física y Deportes	1%	1%	1%
Artes	1%	1%	1%
Bibliotecología y Documentación	0%	0%	1%
Letras e Idiomas	0%	0%	0%
Ingeniería e Industria	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Como se evidenció en la tabla 17, durante el período 1999-2007, la mayor proporción de estudiantes de grado y pregrado se concentró en el área académica: Educación (17%); mientras que en los períodos 2008-2012 y 2013-



2017, la mayor concentración se observa en Derecho (25% y 31%, respectivamente).

En la tabla 18, se refleja la proporción de inscriptos por área académica. Se consigna en rojo las 3 áreas académicas de mayor concentración.

Tabla 18. *Proporción de nuevos inscriptos por área académica, por período.*

Área académica	1999-2007	2008-2012	2013-2017
Derecho	12%	28%	30%
Gestión	10%	9%	12%
Educación	14%	8%	8%
Ciencias Económicas	7%	9%	9%
Salud	11%	6%	6%
Administración	11%	7%	4%
Higiene y Seguridad	1%	4%	7%
Marketing y Comercio	6%	5%	4%
Ciencias Sociales y Humanidades	7%	4%	4%
RRHH y RRL	3%	4%	3%
Sistemas e informática	5%	3%	2%
Relaciones Institucionales	1%	3%	2%
Ambiente y Recursos Naturales	1%	4%	1%
Turismo y Hotelería	3%	2%	1%
Enseñanza	1%	1%	1%
Comunicación y Periodismo	1%	1%	1%
Sector Agropecuario	1%	1%	1%
Educación Física y Deportes	1%	1%	1%
Artes	1%	1%	1%
Bibliotecología y Documentación	0%	0%	1%
Letras e Idiomas	0%	0%	0%
Ingeniería e Industria	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

De la tabla 18 se desprende que desde el año 2008 hasta el 2017, inclusive, la mayor proporción de nuevos inscriptos, se encuentra en el área de Derecho.

En la tabla 19 se observa que el área de Derecho incrementa sus graduados en veinte puntos porcentuales, entre el primer y segundo período; y en otros diez puntos entre el segundo y el tercer período.



Tabla 19. *Proporción de graduados por área académica, por período.*

Área académica	1999-2009	2010-2012	2013-2015
Derecho	4%	24%	34%
Salud	24%	11%	11%
Educación	11%	12%	10%
Ciencias Sociales y Humanidades	4%	15%	11%
Gestión	15%	6%	8%
Administración	11%	7%	4%
Ciencias Económicas	4%	5%	4%
Marketing y Comercio	8%	3%	1%
RRHH y RRLL	7%	3%	2%
Enseñanza	1%	4%	3%
Sistemas e informática	4%	3%	1%
Higiene y Seguridad	1%	1%	4%
Turismo y Hotelería	3%	3%	1%
Ambiente y Recursos Naturales	1%	1%	0%
Relaciones Institucionales	0%	1%	1%
Educación Física y Deportes	1%	0%	0%
Comunicación y Periodismo	0%	1%	1%
Bibliotecología y Documentación	0%	0%	1%
Artes	0%	0%	0%
Sector Agropecuario	0%	0%	0%
Letras e Idiomas	0%	0%	0%
Ingeniería e Industria	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

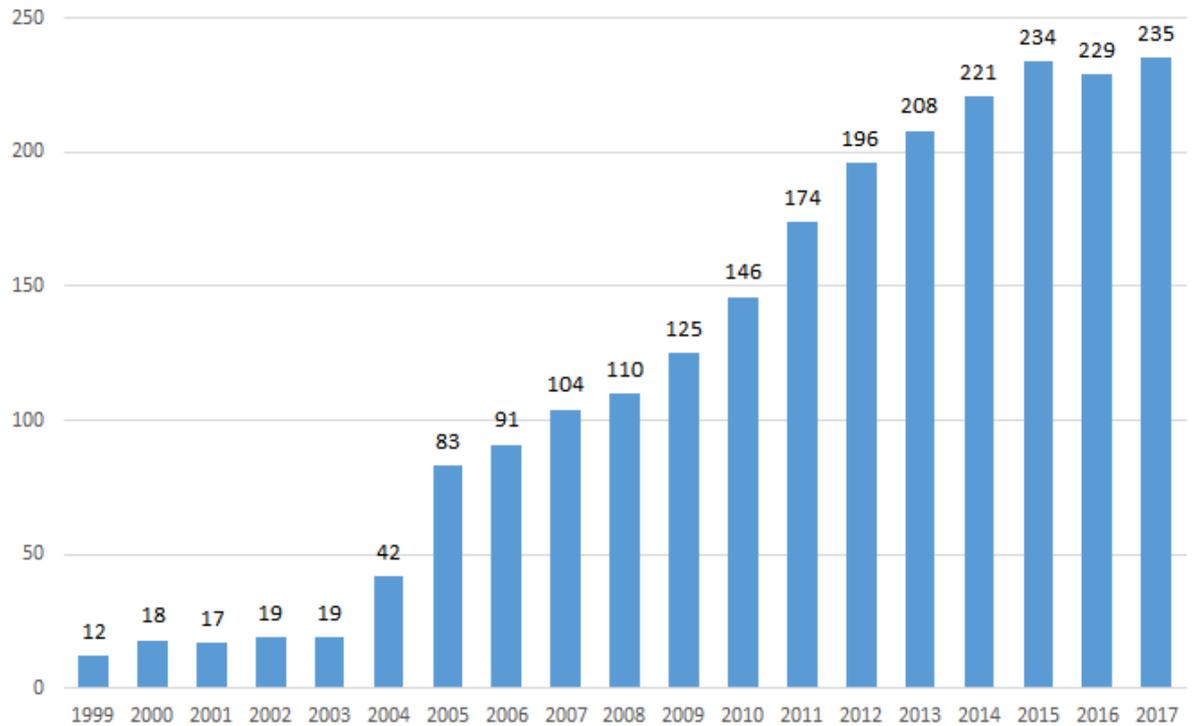
En contraste al incremento de graduados en el área de Derecho, se observa que las áreas de Salud, Gestión y Administración evidencian un decremento (muy notable en el primer caso) de egresados, en los períodos analizados. Asimismo, el área de Educación se mantiene estable en los tres períodos analizados y, por último, el área de Ciencias Sociales y Humanidades, muestra un crecimiento de más de diez puntos porcentuales entre el primer y segundo período, observándose luego, un leve decremento.

En el gráfico 13 se observa cómo evoluciona la cantidad de carreras de grado y pregrado en el período 1999-2017. Así, se identifica un incremento paulatino a lo largo del período, concentrándose la mayor cantidad de oferta en los años 2015 y 2017, y la menor en 1999.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 13. Evolución de la oferta de carreras a distancia de las distintas universidades, grado y pregrado (1999 - 2017)



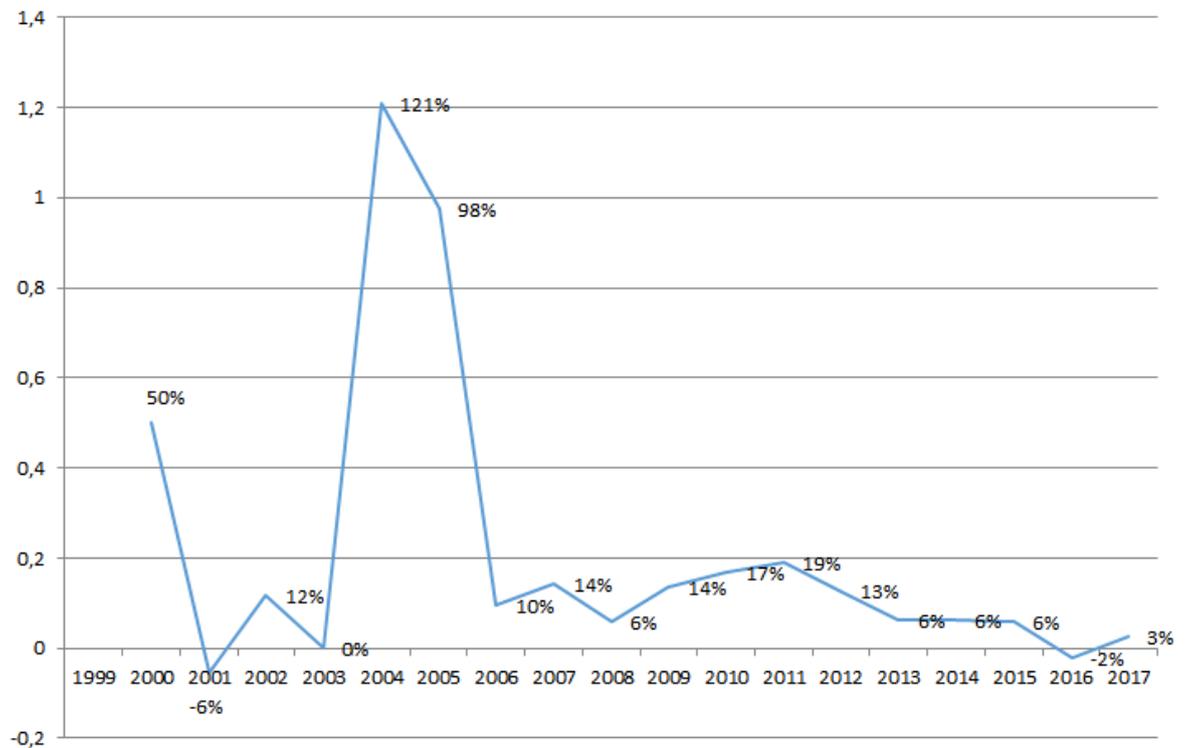
Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Ahora bien, más allá de cómo varía la evolución de la cantidad de carreras a distancia, si reparamos en la variación de la tasa interanual de la oferta de carreras (gráfico 14), vemos que esta tiende a estabilizarse en los últimos años:



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 14. Variación de la tasa interanual de la oferta de carreras de grado y pregrado en modalidad a distancia (1999-2017)



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

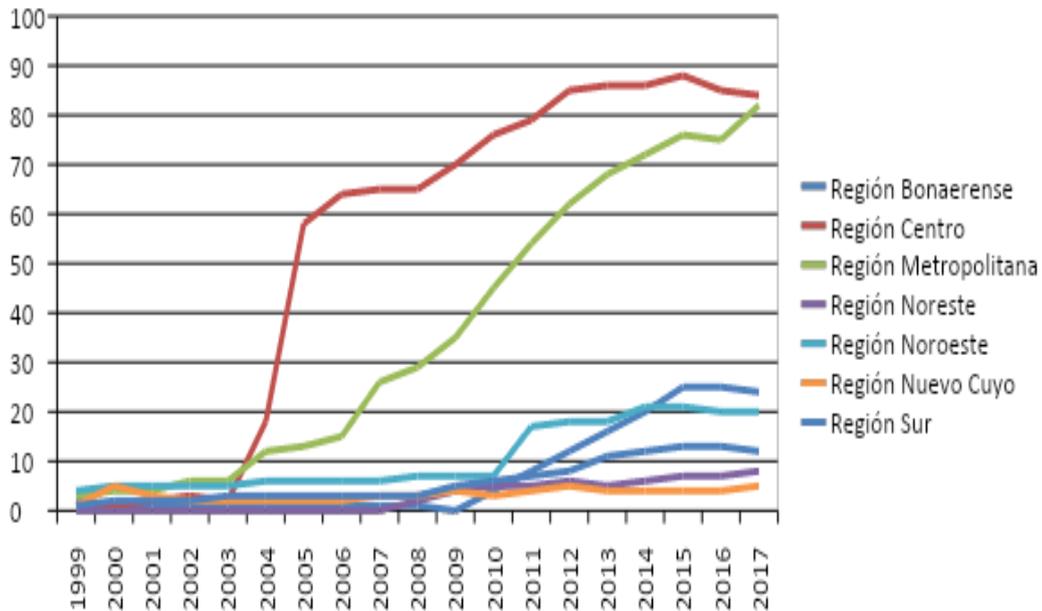
El pico observado en 2004, se debe, como ya fue explicado a comienzos del capítulo, a que en los primeros años la oferta, en términos absolutos, era baja, y cualquier variación en la cantidad de carreras implica un aumento relativo importante.

En el gráfico 15 se percibirá cómo varía la oferta de carreras de grado y pregrado en la modalidad presencial según región. A lo largo del período 1999-2017, se observa una tendencia general creciente en la oferta académica de todas las regiones. Si bien las ofertas académicas fueron crecientes en todas las regiones, se observa que las que registran los mayores crecimientos son las regiones Centro y Metropolitana, seguidas de las regiones noroeste y bonaerense. Las regiones de Cuyo, Sur y Noreste son las que menos cantidad de ofertas presentan.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 15. Evolución de las ofertas académicas de grado y pregrado en carreras presenciales (1999 - 2017), según región.

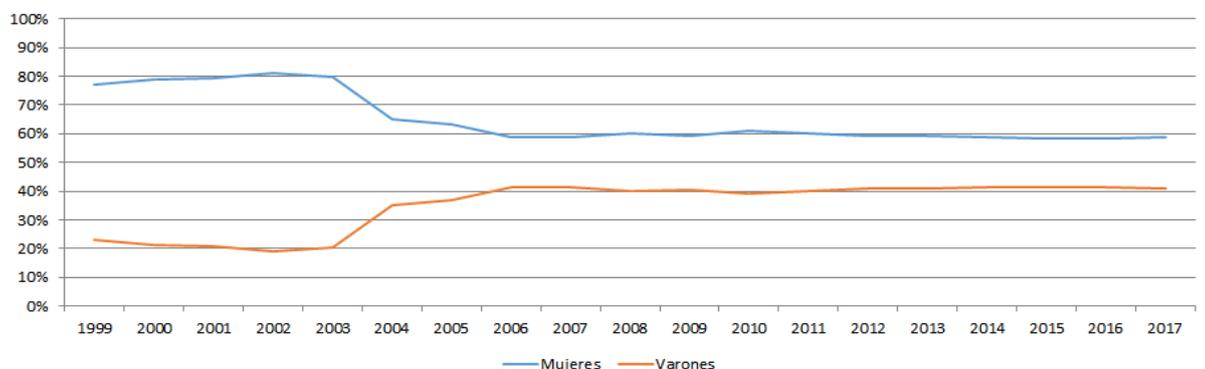


Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2020; elaboración propia.

Distribución por género: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados

En términos relativos, como se observa en el gráfico 16; la proporción de mujeres estudiantes es mayor que la de varones. Esta diferencia es considerable hasta el año 2003. A partir del año 2004 la brecha entre ambos grupos comienza a achicarse.

Gráfico 16. Evolución de la proporción de estudiantes de carreras a distancia de grado y pregrado (1999 - 2017), por género



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.



Si se repara en las áreas académicas más demandadas en el período 1999 a 2007 (como hemos reflejado en la tabla 17), se identifican: Educación, Gestión y Administración. En el caso de la primera y como se referencia en distintos pasajes del presente capítulo, es un área históricamente feminizada. En el caso de la segunda, si bien las ofertas de carreras son variadas, de las 53 propuestas de formación (tal como se evidencia en la tabla final consignada en el Anexo), se observa que al menos 9 (números 1 a 9 del extracto que se plasma a continuación) están relacionadas con el campo educativo y en 1 caso, con el campo del Tercer sector (número 10), que es otra área en la que predominan las mujeres:

1. Analista en Gestión Educativa.
2. Diplomado Universitario en Dirección de Instituciones Educativas - Ciclo de Complementación Curricular.
3. Especialista en Gestión de Bibliotecas.
4. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones.
5. Licenciado en Gestión de Instituciones Educativas - Ciclo de Licenciatura.
6. Licenciado en Gestión Educativa.
7. Licenciado en Gestión Educativa - Ciclo de Licenciatura.
8. Técnico en Gestión Universitaria.
9. Técnico Universitario en Organización y Conducción de Instituciones Educativas - Ciclo de Complementación Curricular.
10. Licenciado en Dirección de Organizaciones de la Sociedad Civil - Ciclo de Licenciatura.

En el caso de la tercera área académica más elegida para el primer período (Administración), se identifican 23 ofertas académicas, de las cuales 2 de ellas, corresponden a campos en los que también existe un predominio del género femenino. Según un estudio del año 2014 y 2015 del Ministerio de Educación (Dirección de Políticas Universitarias) que recuperó el Diario *La Nación* (2017) respecto de la distribución por género en carreras universitarias; se desprende



Universidad Torcuato Di Tella

que en las áreas ligadas a la Salud (inclusive la salud de animales como Veterinaria), tales como Medicina, Enfermería, Odontología y Psicología hay mayor concentración de mujeres que de varones. Esta tendencia también se observa en las Áreas relacionadas con la Educación (Educación Inicial, Formación docente de nivel medio y/o universitario y Psicopedagogía) y en la carrera de “Secretariado” en el que del acotado universo de estudiantes que identifica dicho estudio (291), el 85% son mujeres.

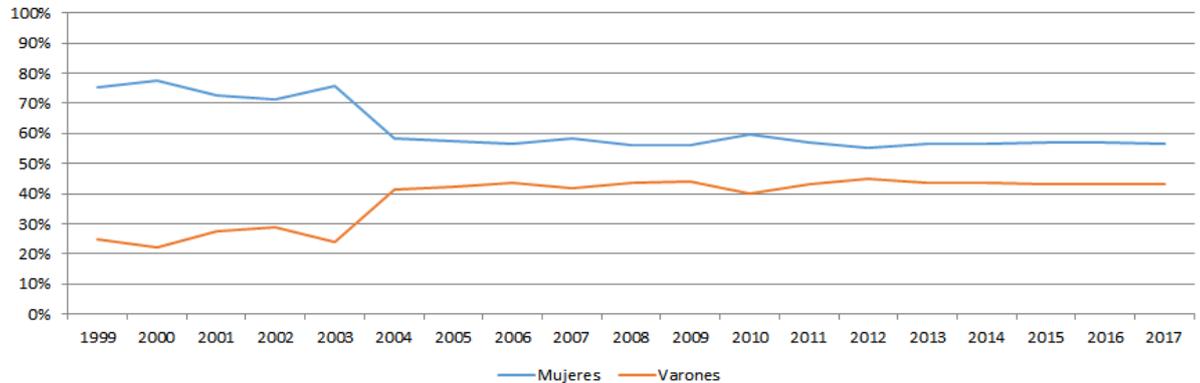
- Técnico Universitario en Administración de Salud.
- Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo.

Se observa, también, en el gráfico 16 que a partir del año 2004 la brecha de género comienza a achicarse. Si consideramos las áreas más elegidas en el segundo período de la tabla 17 del apartado anterior, observamos que el área de Educación se sostiene en la segunda posición del ranking; aunque Derecho y Ciencias Económicas se erigen como las otras dos áreas académicas que más demanda de estudiantes concentran. Se interpreta que esto equipara la proporción de varones y mujeres en el sistema de EaD puesto que constituyen áreas académicas con mayor equidad de género en el estudiantado; aunque en el estudio ya referenciado líneas más arriba, se observe una leve mayoría de mujeres.

En relación a los nuevos inscriptos, como se advierte en el gráfico 17, el comportamiento de la variable género es similar a la de estudiantes. En el caso de los egresados, se observa que la diferencia entre la proporción de egresados varones y egresadas mujeres es mucho mayor en todo el período considerado.



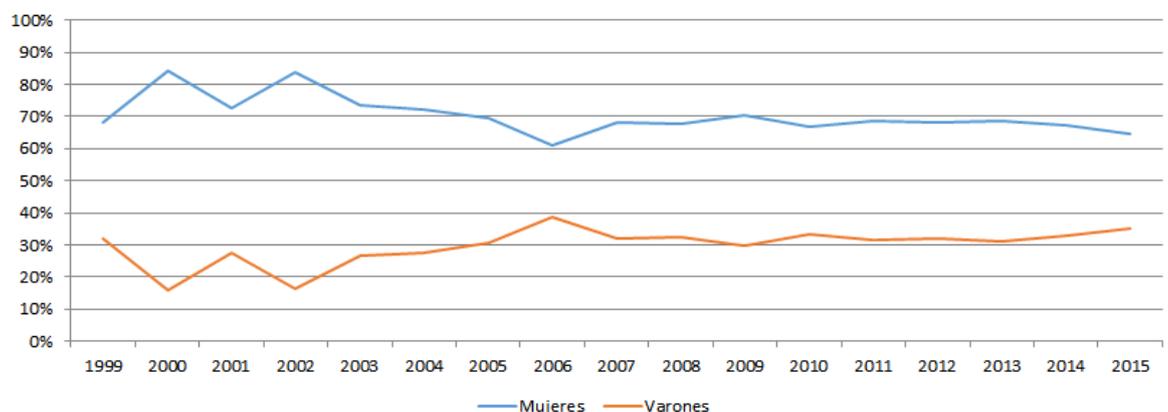
Gráfico 17. Evolución de la proporción de nuevos inscriptos de carreras a distancia de grado y pregrado (1999 - 2017), por género



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

En relación a los egresados, tal como se refleja en el gráfico 18, el promedio de la proporción de mujeres que egresan a lo largo del período es igual al 70%, mientras que el promedio de la proporción de varones es igual al 30%. Este comportamiento se alinea al observado en la modalidad presencial en la que, históricamente, las tasas de egreso de las mujeres son superiores a las de los varones. Por ejemplo, según la SPU, en el período 2016 y 2017 en la modalidad presencial, egresaron un 61,5% de mujeres y 38,5% de varones. Asimismo, para el mismo período y misma modalidad de estudio, se inscribieron más estudiantes mujeres (57,1%) que varones (42,9%).

Gráfico 18. Evolución de la proporción de egresados de carreras a distancia de grado, pregrado y posgrado (1999 - 2015), por género.



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.



Tal como se reflejó en la tabla 17, las 3 áreas académicas que mayor cantidad de estudiantes concentraban al 2017, son Derecho, Gestión y Ciencias Económicas. En el primer caso, según un estudio de los años 2014 y 2015, realizado por el Ministerio de Educación (Dirección de Políticas Universitarias) y recuperado por el Diario *La Nación*, se puede identificar que Derecho constituye un área conformada por una proporción de mujeres (56%) que resulta levemente mayor a la de los varones. En el área de Gestión, tal como se ha desarrollado en el gráfico anterior, casi el 19% de las ofertas académicas, están ligadas al campo de la Educación, área en la que históricamente se han concentrado mayoritariamente las mujeres. En el área de Ciencias Económicas se observa que una de las carreras más clásicas y prototípicas de este campo, como la carrera de Contador Público, también concentra mayor proporción de mujeres que varones, según el estudio referenciado.

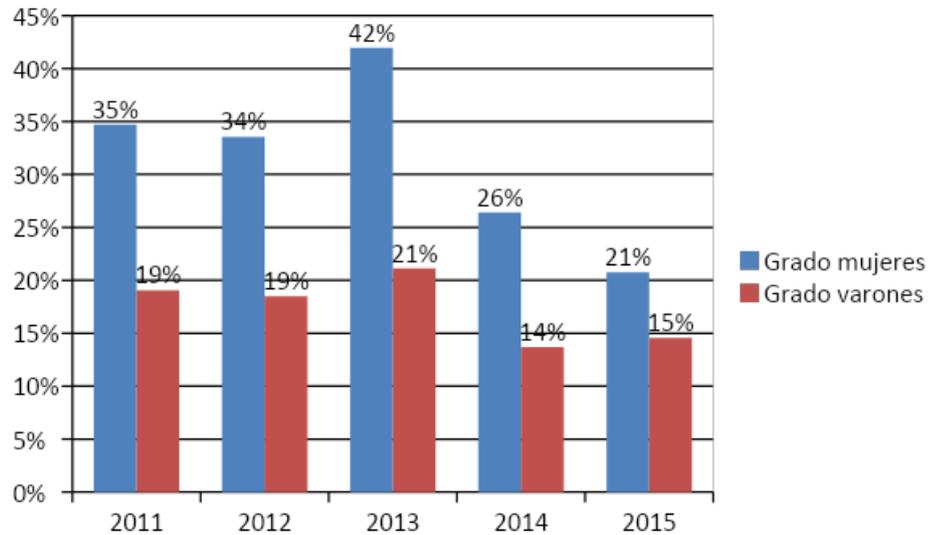
Lo expresado entonces, explicaría una de las razones por las cuales el porcentaje de egreso de las mujeres por sobre los varones, resulta tan significativo.

Respecto de las tasas de graduación desagregadas por nivel y por género que se presentarán a continuación, en los gráficos 19 y 20, fueron calculadas en función de los últimos datos disponibles que llegan hasta el año 2015. Los gráficos 19 y 20 revelan los sesgos que le imprime el género a las tasas de graduación, que en el caso de las carreras de grado son más altas para las mujeres (observándose la mayor diferencia en el año 2013 y la menor en 2015) y en el caso de pregrado son más altas para los varones.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 19. Tasa de graduación en EaD, nivel de grado por género. Años 2011 a 2015.



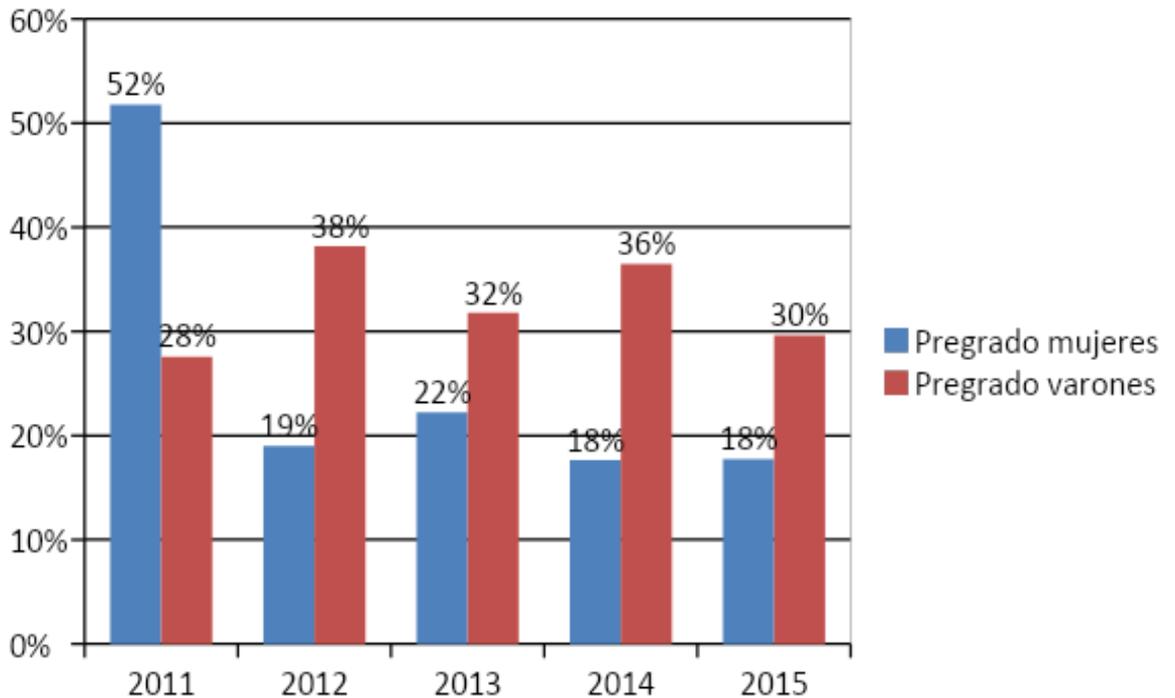
Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Una investigación sobre el sistema universitario general (incluyendo modalidad presencial y a distancia) realizada por la SPU en el 2020, registra que la mayor proporción de estudiantes y nuevos inscriptos para el 2018 y 2019, son mujeres y que sus tasas de graduación son significativamente más altas que la de los varones. Esta tendencia es observable también en períodos previos, tal como se refleja en el gráfico 19, en el que las mujeres presentan una tasa de egreso más elevada que la de los varones. Esto, no representa una singularidad del sistema de EaD, sino una tendencia de todo el sistema educativo universitario. Fanelli (2014) plantea que uno de los determinantes del rendimiento académico es el género pues cuando se indaga en el universo de graduados universitarios con promedios más altos, se destacan las mujeres. Según la autora, esto aplica también para los que desertan: las mujeres muestran mayor rendimiento que los varones y menor porcentaje de cambio de carrera.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 20. Tasa de graduación en EaD, nivel de pregrado por género. Años 2011 a 2015.



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

De Gresia y Porto (2004) investigaron acerca de la dinámica del rendimiento académico en la cohorte 2000 de estudiantes de Ciencias Exactas de la Universidad de La Plata, y revelaron que las mujeres aprueban, en promedio, un 30% de materias más que los varones y que esta tendencia de desempeño superior se sostiene a lo largo del tiempo.

Ahora bien, considerando específicamente el nivel de pregrado, se observa en el gráfico 20 que desde el 2012 hasta el 2015, hay una diferencia que ronda entre el 10% y el 15% en las tasas de graduación de los varones por sobre las mujeres. Esta situación, permitiría suponer que los varones se inclinarían hacia carreras de pregrado con una orientación más 'utilitarista' que, como decíamos líneas más arriba, aportarían la posibilidad de insertarse más prontamente en el mundo ocupacional percibiendo entonces, un retorno de la inversión en un plazo más corto. Las mujeres, en cambio, asumirían mayores costos de oportunidad al



Universidad Torcuato Di Tella

atravesar una carrera de grado que requiere, al menos, un 60% más de dedicación horaria que las carreras de pregrado.

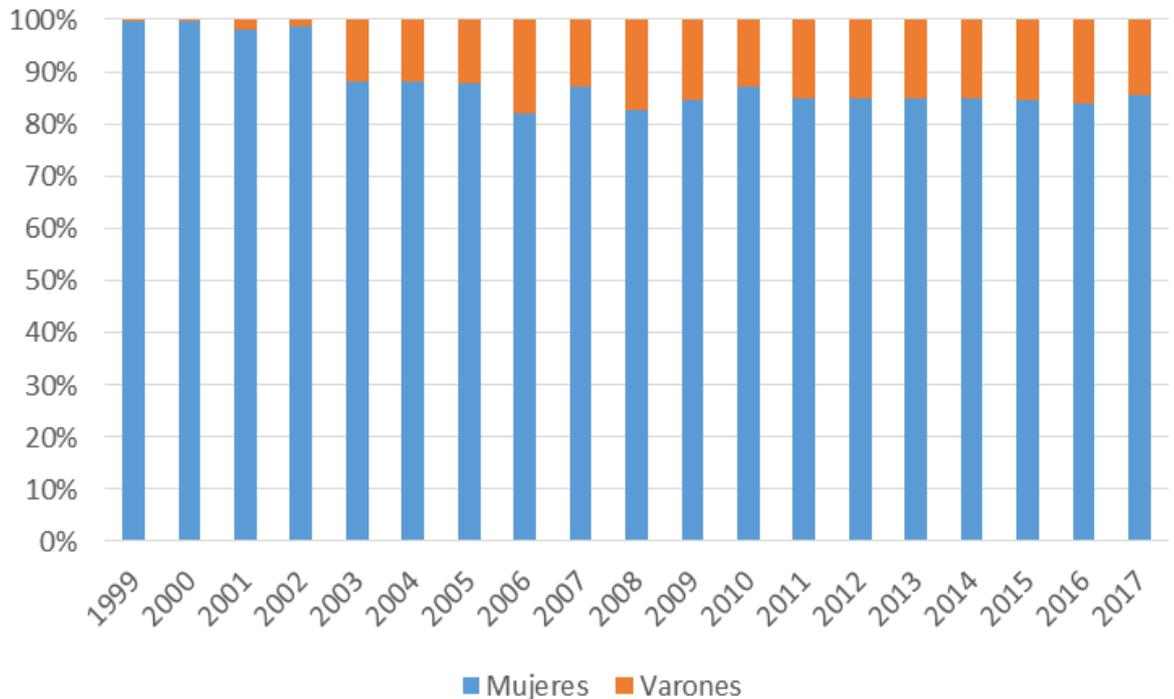
Distribución según género y áreas académicas: estudiantes, nuevos inscriptos, graduados.

En este acápite se exhibe cómo varía la cantidad de mujeres y de varones en el período de análisis, tomando como referencia 2 de las 3 áreas académicas más elegidas²⁷. Como ya hemos visto en el gráfico 16, la brecha de género fue muy significativa desde 1999 hasta el 2003 y comenzó a achicarse en el año 2004. Asimismo, como se ha reflejado en la tabla 17, se observa que entre 1999 y 2012 se sostuvo el área de Educación como una de las que más estudiantes concentró. Al ser este un campo históricamente feminizado, se explicaría la significativa diferencia proporcional que se observa en el gráfico 21. Por otro lado, en el período 2008-2017, el área que encabezó el ranking fue Derecho y en segunda instancia, Gestión.

²⁷ Si bien “Gestión” se erigió como la segunda área académica que mayor proporción de estudiantes y nuevos inscriptos concentró en algunos períodos, se definió tomar como unidad de análisis otras dos áreas que concentran gran parte de la demanda del estudiantado: “Educación” y “Derecho”. En el primer caso, por ser un que históricamente ha tenido un alto índice de femineidad y en el segundo, por ser un área con mayor paridad de género.



Gráfico 21. Evolución de la proporción de estudiantes de grado y pregrado de carreras de "Educación", por género (1999-2017).



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Como queda evidenciado en el gráfico 21, la mayor proporción de estudiantes de carreras enmarcadas en "Educación", corresponden a mujeres. Esto es coincidente con la distribución en carreras presenciales, ya que es un área académica históricamente feminizada. Arias (2016) señala que desde 1960, la matrícula, en diversas carreras universitarias se encontraba con notable paridad de género aunque identifica también que a nivel histórico, hay preponderancia en la concentración de estudiantes de género femenino en áreas de Educación y Salud. En relación a Educación, la autora explica que gran parte del estudiantado femenino eligió carreras relacionadas con la docencia. Respecto del área Salud, explica que las primeras universitarias en Argentina y la mayoría de los países del mundo, han sido médicas²⁸.

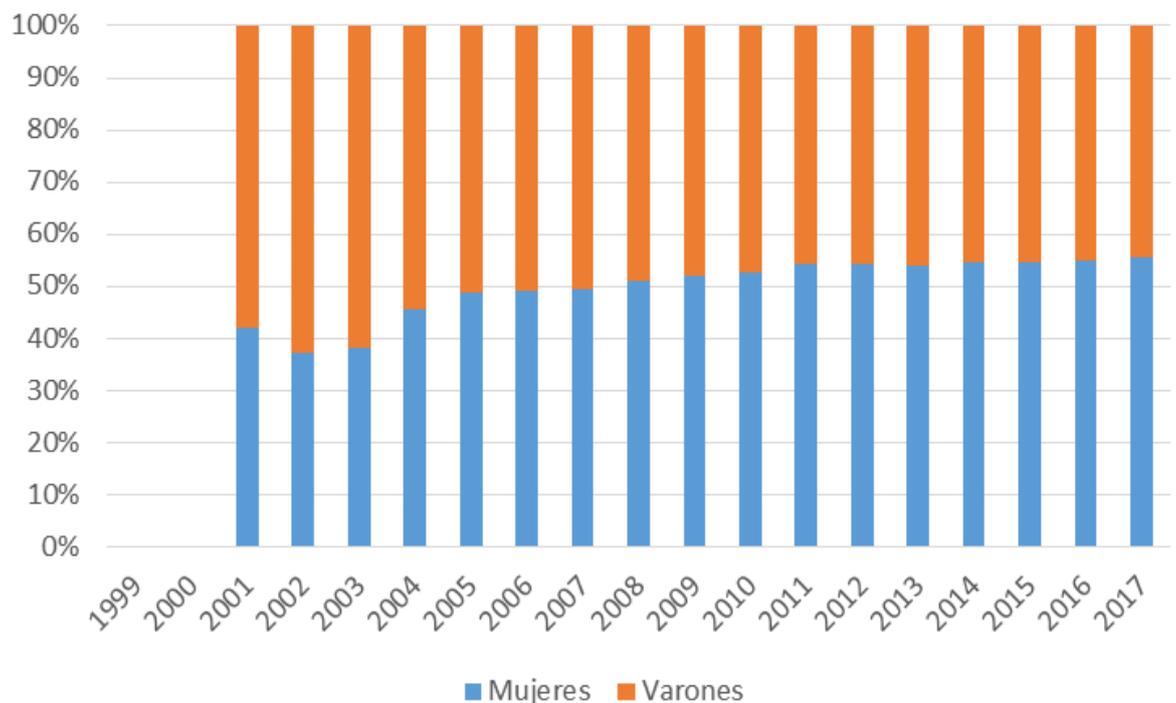
²⁸ Se destacan Cecilia Grierson como la primera egresada universitaria argentina (Doctorado en Medicina y Cirugía) y Elvira Rawson que fue la segunda Médica recibida en Argentina.



Universidad Torcuato Di Tella

En el caso del área "Derecho", el gráfico 22 revela que hay mayor paridad de género, principalmente desde el año 2005. Esto podría enmarcarse en una tendencia a la mayor paridad de género en el sistema total de EaD, que tal como se reflejó en gráfico 16, se observa desde el 2004 en adelante. Asimismo, se podría atribuir la paridad en la proporción de estudiantes dentro del área de Derecho, a dos causas: por un lado, a que si bien existen nuevas carreras emergentes, abogacía sigue constituyéndose como una de las carreras tradicionales del sistema superior universitario. Por otro, a que la mayor etapa de crecimiento y expansión de la Universidad Siglo 21, se produce desde el año 2005 en adelante, concentrando gran parte del estudiantado en carreras de Derecho, y se infiere que esta situación podría redundar en un achicamiento de la brecha de género dentro de esta área académica.

Gráfico 22. Evolución de la proporción de estudiantes de grado y pregrado de carreras de "Derecho", por género (1999-2017).

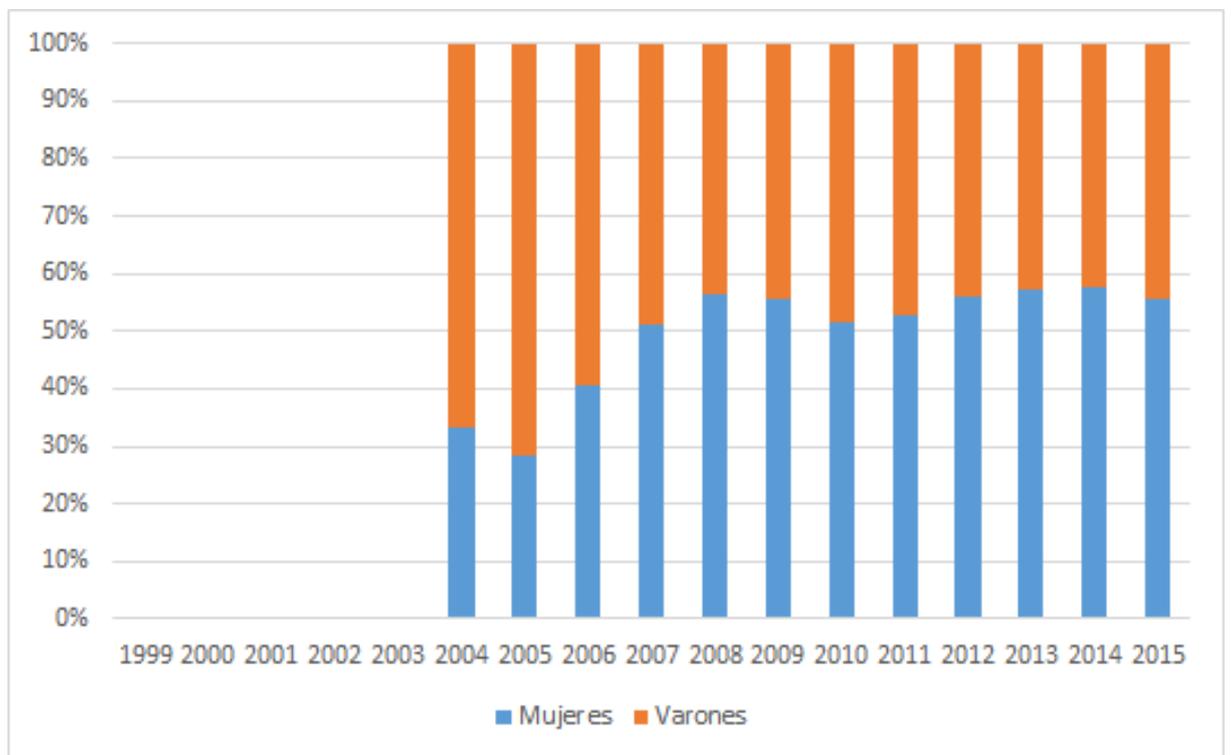


Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.



En términos de los egresados, tal como se señaló en el acápite anterior, se gradúan, en mayor proporción, las mujeres que los varones. Asimismo, las áreas que alternadamente más graduados concentraron por período fueron: Salud, Gestión, Educación, Humanidades y Ciencias Sociales. En el caso de Derecho, se mantiene encabezando el ranking desde el 2010.

Gráfico 23. Evolución de la proporción de egresados de grado, pregrado y posgrado de carreras de "Derecho", por género (1999 - 2017)



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Si bien en el gráfico 22 se observó paridad de género en elección de carreras dentro del área de Derecho, en el gráfico 23 se refleja que, entre los años 2004 y 2006, la proporción de egresados eran mayoritariamente varones. Sin embargo, desde el año 2008 si bien se identifica una leve mayoría en la proporción de mujeres que egresan, esta diferencia con los varones, se acota.

Según los datos proporcionados por la SPU, que recogen Fachelli y Roldán (2017), al 2014 en el nivel universitario en general, se observó mayor concentración del estudiantado y de los egresados en carreras “profesionalistas”

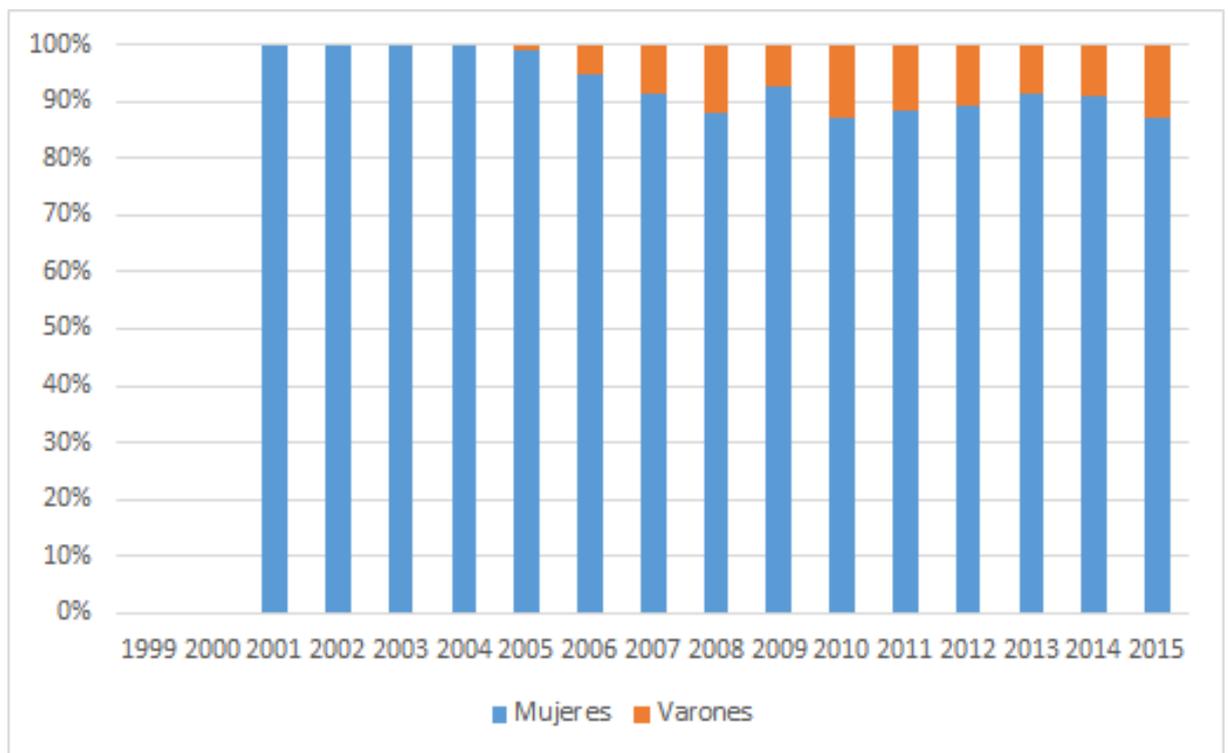


Universidad Torcuato Di Tella

por sobre aquellas que tienen un perfil más “académico”. Identificaron así tres disciplinas clásicas: Derecho, Ciencias Económicas y Arquitectura.

Finalmente, en el gráfico 24 se observa que la mayor proporción de egresados, dentro del área de Educación, son mujeres.

Gráfico 24. Evolución de la proporción de egresados de grado, pregrado y posgrado de carreras de "Educación", por género (1999-2017).



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

En el gráfico 24, se evidencia que desde el 2005 hasta el 2015 hay un leve incremento del egreso de varones para el área de “Educación”, aunque resulta insignificante si se compara con la proporción de egreso de las mujeres. Esto estaría relacionado con los datos reflejados en el gráfico 21, en términos de que “Educación” es un área académica que concentra mayor cantidad de mujeres que de varones.

Distribución según género y región: estudiantes, nuevos inscriptos y graduados

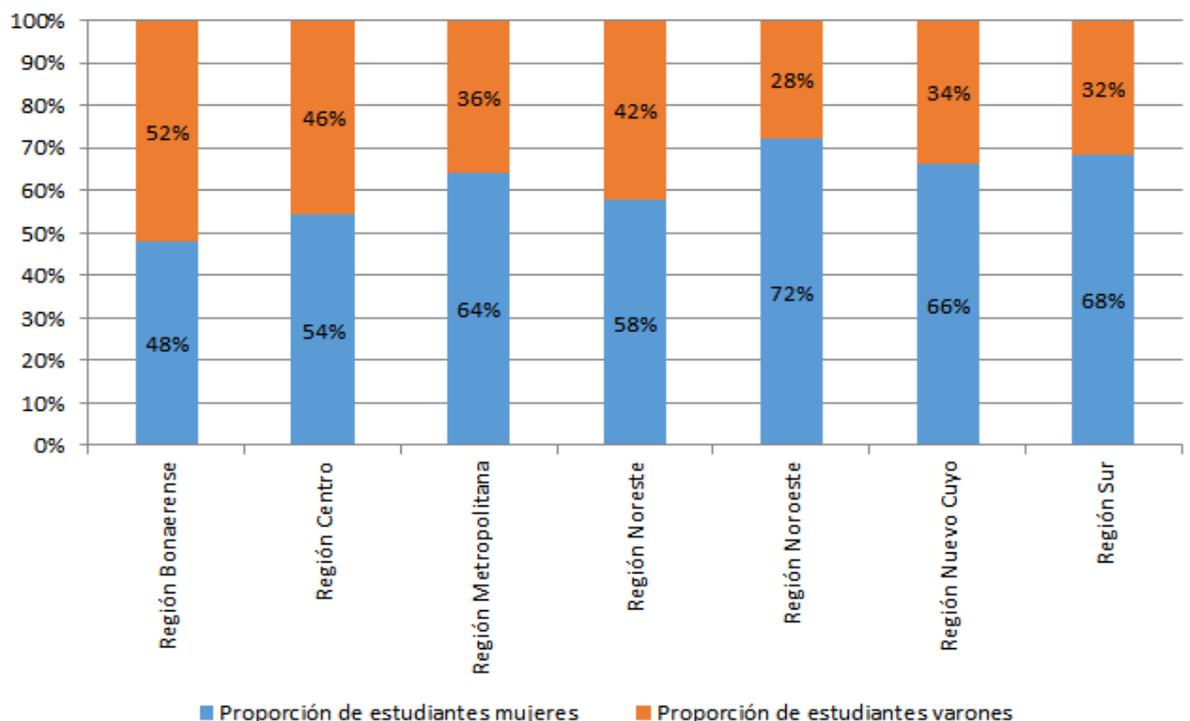


Se observará en este acápite que en términos de estudiantes, nuevos inscriptos y graduados en EaD, hay regiones más feminizadas que otras. En casi todas las regiones (excepto la bonaerense) los nuevos inscriptos, estudiantes y graduadas mujeres superan proporcionalmente a los varones. Como se verá, en algunas regiones las diferencias proporcionales son muy pronunciadas.

En el caso de la región bonaerense, se observa una situación distinta pues hay una leve preponderancia del género masculino en términos de nuevos inscriptos, estudiantes y graduados.

Si atendemos a la mayor proporción de estudiantes mujeres en el sistema de EaD, podemos identificar que las mismas son coincidentes con lo observado para el 2016 y 2017 en las carreras presenciales, en las que también se concentran más mujeres que varones. Según la SPU, en el período 2016 y 2017, el 57% del estudiantado fueron mujeres.

Gráfico 25. Proporción de estudiantes de EaD varones y mujeres de grado y pregrado por región, 2017.



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.



Como se observa en el gráfico 25 y se anticipó en párrafos anteriores, en casi todas las regiones (excepto en la bonaerense) hay mayor proporción de estudiantes mujeres. Reparemos, entonces, en las dos regiones que mayor brecha de género presentan (Región Noroeste y Región Sur) para conocer qué ofertas académicas presentaban al 2017, tanto para el sistema de gestión estatal como para el privado:

En la región Noroeste, había una oferta de 120 carreras (90 de grado y 30 de pregrado). En este universo se identifican 24 carreras de Gestión, 16 carreras correspondientes al área de “Educación/Enseñanza”²⁹ y 6 de Salud. Esto revela que casi la mitad de las carreras ofertadas corresponden a áreas disciplinares con un alto índice de feminización, tal como se desarrollado a lo largo del presente capítulo. Las otras 74 carreras se enmarcan en las siguientes áreas académicas: Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Derecho, Higiene y Seguridad, Marketing y Relaciones Institucionales.

Una situación similar ocurre en la región Sur, en la que se ofertaron 94 carreras (64 de grado y 30 de pregrado). De ellas, 48 se enmarcan dentro del área “Educación/Enseñanza”, 12 en el área Salud y 10 en el área de Ciencias Sociales: es decir que el 74% de las carreras ofertadas corresponden a áreas disciplinares en las que históricamente se concentran más mujeres que varones. El 26% restante responden a 24 carreras enmarcadas en áreas académicas tales como: Sector Agropecuario y Administración.

A efectos de establecer comparativas con la modalidad presencial, se ha indagado en relación a los datos de distribución de nuevos inscriptos, estudiantes y graduados por carreras según género; aunque los mismos no están disponibles para el 2017. De todos modos, es dable referenciar que una investigación realizada por la SPU para todo el sistema universitario en los años 2018 y 2019 (incluyendo presencial y distancia), identifica sesgos de género en algunas áreas disciplinares: hay mayor proporción de mujeres en las Ciencias de la Salud y en Ciencias Sociales, siendo todavía escasa la representación dentro del área de Ciencias Aplicadas.

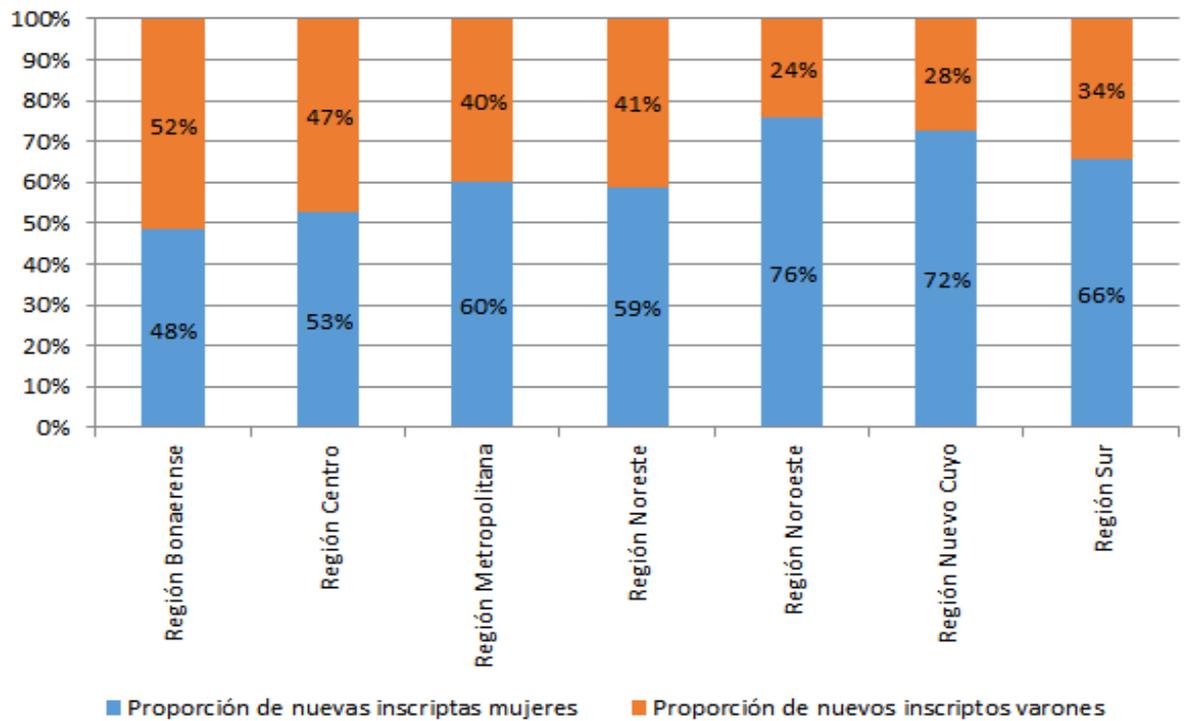
²⁹ Se agruparon las 4 ofertas del área “Educación Física y Deportes” en la categoría “Educación/Enseñanza”



Universidad Torcuato Di Tella

Veamos ahora en el gráfico 26, cómo se distribuyen los nuevos inscriptos, estudiantes y graduados de EaD por cada región en relación a la variable género.

Gráfico 26. Proporción de nuevos inscriptos varones y mujeres de grado y pregrado de EaD por región en el período 1999-2017.

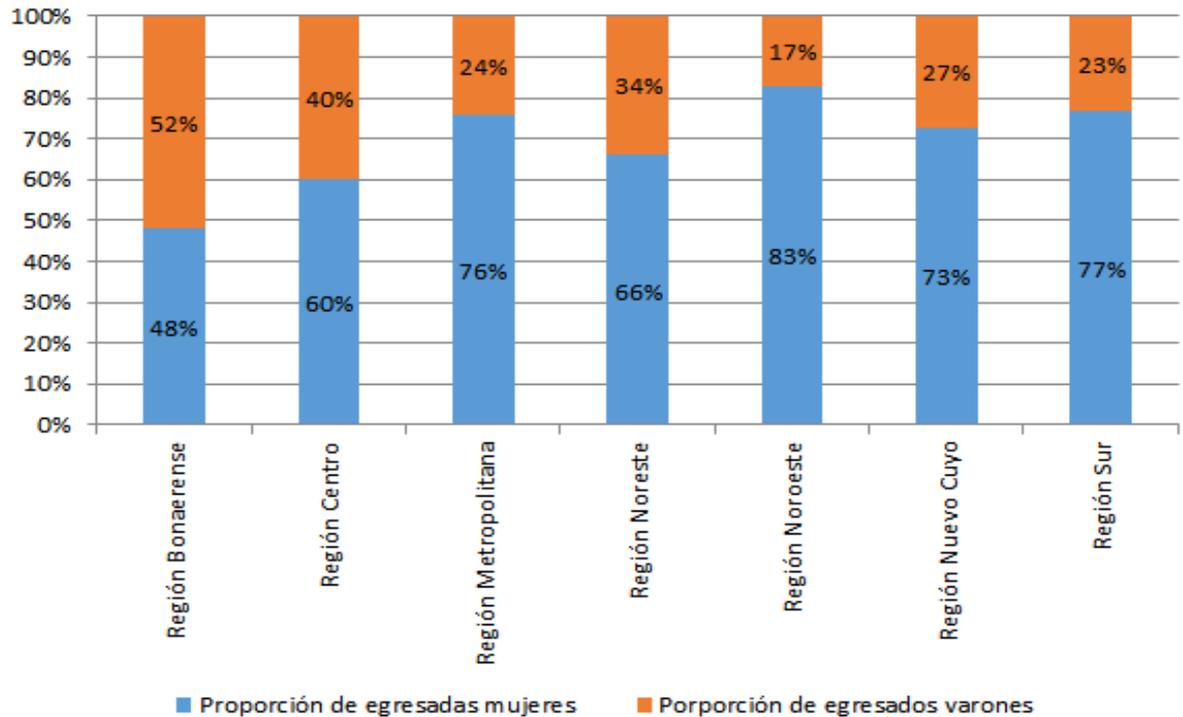


Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Como evidencia el gráfico 26, excepto en la región Bonaerense en la que hay una leve predominancia masculina (tanto para los nuevos inscriptos como para estudiantes y graduados), en el resto de las regiones la proporción de mujeres para estas tres unidades superan a los varones.



Gráfico 27. Proporción de egresados varones y mujeres de grado, pregrado y posgrado por región en carreras a distancia en el período 1999-2015.



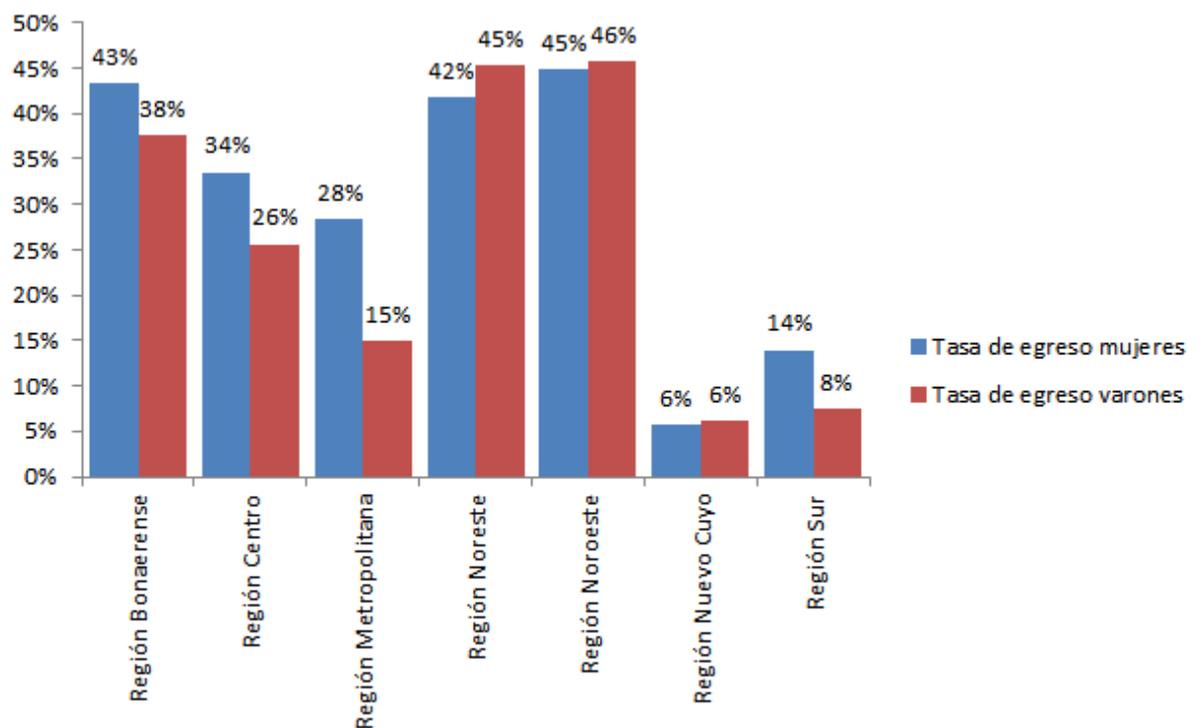
Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Los datos del gráfico 27, en términos de egreso, evidencian una tendencia que se ha visto también para estudiantes y nuevos inscriptos en casi todas las regiones, excepto en la Bonaerense: mayor proporcionalidad femenina. Vemos que la Región Noroeste y la Región Sur tienen la mayor proporción de mujeres graduadas. Como hemos visto, esto podría corresponderse, en principio, a que dichas regiones concentran más mujeres que varones porque las ofertas de carreras se enmarcan en áreas académicas que históricamente han tenido un alto índice de feminización. En segunda instancia, es dable destacar que como se ha planteado en acápites anteriores, más allá de los distintos factores socio económicos de los estudiantes y del clima educativo del hogar, García de Fanelli y Adrogué (2015), plantean que la variable género es determinante pues la posibilidad de abandono de los varones es mayor a la de las mujeres, ya que suelen asumir mayor dedicación laboral lo que pone en riesgo sus trayectorias académicas. En este sentido, De Grasia y Porto (2004) indican que en promedio



las mujeres aprueban un 30% más de materias que los varones y concluyen que el primer grupo presenta un mejor desempeño académico que el segundo. Los autores indicaron también que si se toma un universo de varones casados con un trabajo que les requiera al menos 30 horas semanales, la posibilidad de no aprobar ninguna materia en los dos primeros años de la cursada de una carrera de Ciencias Exactas, es del 76%.

Gráfico 28. Tasa de egreso de varones y mujeres por región, nivel grado y pregrado, período 1999-2015 en carreras a distancia³⁰.



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

³⁰ Para analizar la relación entre nuevos inscriptos y egresados por género, se calculó la tasa de graduación de varones y mujeres. Cabe aclarar que se tomó como período de referencia 1999-2015, ya que para egresados la SPU proporcionó datos solo hasta 2015. Asimismo, se están considerando todos los de pregrado y grado juntos, y considerando un promedio de años de cursada de 5 años. Por último, se contemplan inscriptos hasta el 2011, ya que la información sobre egresados incluye datos hasta 2015 y los ingresos posteriores a dicho año no se pueden analizar con la información disponible.



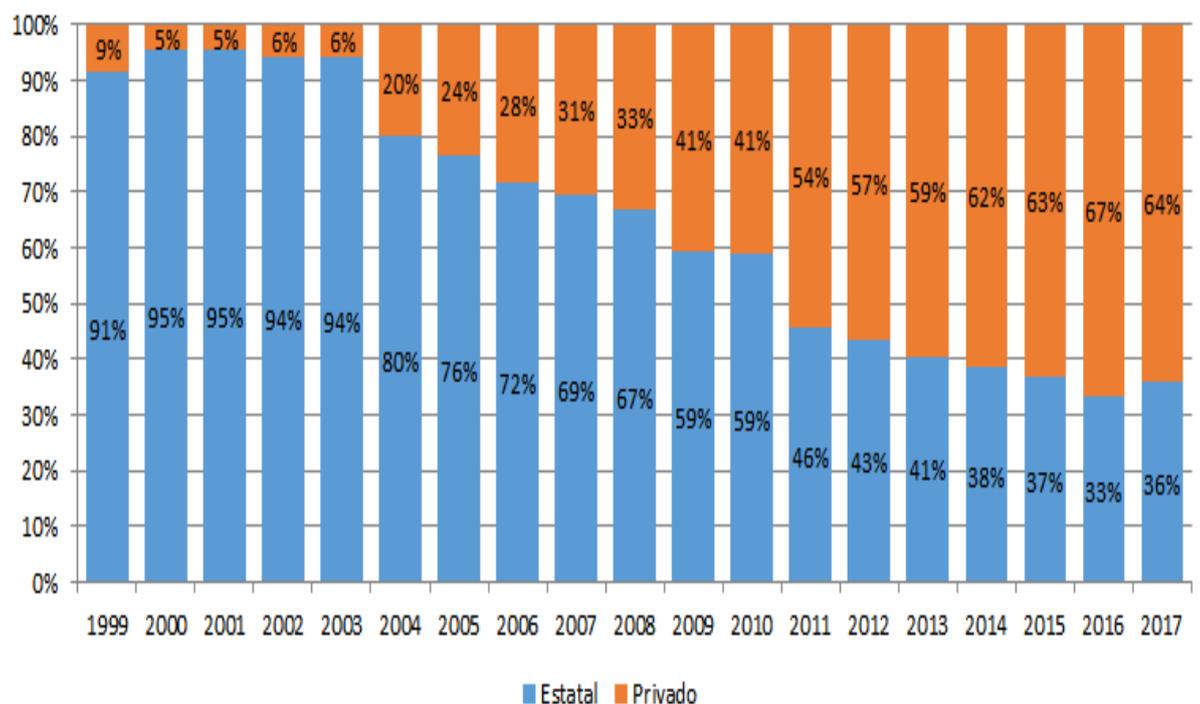
Universidad Torcuato Di Tella

Como puede observarse, la tasa de egreso es mayor entre las mujeres en las regiones Bonaerense, Centro, Metropolitana y Sur. Y mayor entre los varones en las regiones Noreste y Noroeste. En Cuyo no se observan diferencias.

Distribución según tipo de gestión

En el gráfico 29 de esta sección, se observa que hasta el año 2010 la mayor proporción de estudiantes de carreras a distancia se concentra en el sector estatal. Sin embargo, a partir del año 2011, son las instituciones privadas las que acaparan la mayor proporción de estudiantes, observándose una tendencia creciente en el sector. Mientras que en el sector estatal la proporción de estudiantes se estabiliza manteniéndose hasta el final del período en cuantías inferiores a las del nivel privado.

Gráfico 29. Proporción de estudiantes de carreras a distancia de grado y pregrado, según tipo de gestión (1999-2017).



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Se estima que una de las variables que explicaría el crecimiento del sector privado a partir del año 2011, es que en ese año, la Universidad Siglo 21 en



Universidad Torcuato Di Tella

acuerdo con CENCAP (Escuela Internacional de Hotelería y Turismo), abrió una sede institucional en Capital Federal para dictar 17 carreras (entre grado y pregrado) mediante la modalidad a distancia. La universidad pasó de contar con 30 119 estudiantes en 2010 a tener un total de 43 919 en el año 2011, registrándose un incremento del 31% de los alumnos para esta casa de estudios. Según los datos provistos por la SPU, en 2011 se inscribieron un total de 16 112 nuevos estudiantes en dicha universidad.

Si bien la demanda de EaD por parte de los estudiantes podría ser independiente de la localización de la oferta, es posible especular que existiría una relación entre el desembarco de una universidad en determinada región y el aumento de estudiantes, pues la sede física colaboraría en un “posicionamiento de la marca” en términos de que hay una instalación regional que ubica a la universidad como una oferente material y concreta.

También, se hipotetiza que la apertura de una Sede de la Universidad Siglo 21 en Buenos Aires obedeció a objetivos institucionales concretos en relación a ampliación de plazas que permitan entregar el servicio ofrecido a una mayor cantidad de estudiantes. En este sentido, la Ciudad de Buenos Aires se erigiría como una zona estratégica debido a la cantidad de habitantes que circulan y/o residen en ella.

Lo desarrollado hasta aquí, nos permitiría hipotetizar que entonces es la oferta la que generaría la demanda, tal como desarrolla la “Ley de Say” (conocida también como “la ley de los mercados”), formulada por Jean Baptiste Say. Es decir que, los potenciales estudiantes comenzarían a demandar EaD al conocer las ofertas concretas que existen en la órbita regional en la que circulan y/o residen.

Asimismo, si se comparan particularmente los datos del 2016 y 2017 (últimos disponibles en la SPU para carreras de modalidad presencial), respecto de la concentración de estudiantes por tipo de gestión; se observa que, mientras que en las carreras a distancia más del 60% del estudiantado eligió universidades de gestión privada, en las carreras presenciales, durante ese período, solo el 19% lo hizo ya que el 76% se concentró en universidades de



Universidad Torcuato Di Tella

gestión estatal³¹. Veamos en la tabla 20, cómo estaba compuesta la oferta de carreras a distancia para los años 2016 y 2017 por tipo de gestión:

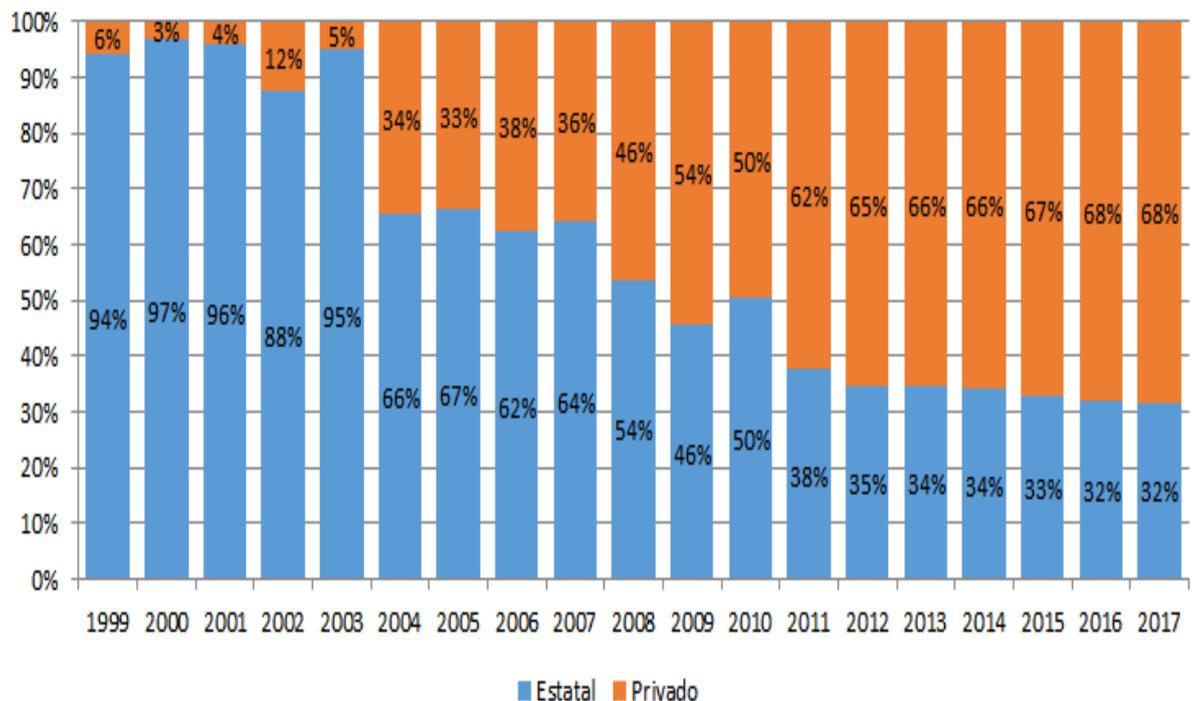
Tabla 20. *Ofertas de carreras a distancia por tipo de gestión (2016 y 2017).*

Tipo de gestión	Cantidad de ofertas	%
Estatad	1.058	55
Privada	742	39
Internacional	112	6
Total	1.912	100

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2020; elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla 20, más de la mitad de las ofertas de carreras a distancia, corresponden al sector Estatal. Sin embargo, como hemos visto, la mayor proporción de estudiantes se concentran, desde el 2011, en el sector privado.

Gráfico 30. *Proporción de nuevos inscriptos de carreras a distancia de grado y pregrado (1999 - 2017), por tipo de gestión.*



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia-

³¹ El 5% restante se distribuye en lo que la SPU denomina "Internacional" (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y "Extranjero" (Universidad de Bolonia)



La concentración de los nuevos inscriptos, desde el 2011, en el sector privado, permitiría retomar la noción de “democratización” planteada en el capítulo II “Estado del arte”, pues allí se explicó que en la modalidad a distancia, la misma funcionaría en dos niveles:

1. Por un lado, ofreciendo carreras de grado gratuitas destinadas a quienes no pueden afrontar un arancel y tampoco incluirse en la modalidad presencial. Respecto del arancelamiento, tal como se ha explicado en el capítulo IV “La EaD en Argentina” y se ha retomado en el presente capítulo, si bien las universidades de gestión pública no cobran una tarifa a los estudiantes que se inscriban en carreras de EaD, le transfieren costos a su cargo en concepto de la bibliografía requerida para el cursado de la carrera. Si bien este es notablemente inferior al arancel de las universidades privadas, los estudiantes tienen una erogación mínima. Asimismo, se identifica que pueden ‘ahorrar’ los conceptos de traslados y alojamientos.

2. Por otro, ampliando la cantidad de universidades oferentes sin que el aspecto geográfico constituya una barrera en la elección de los aspirantes. Esto alcanzaría también a los que tienen la posibilidad de costear una formación privada aunque no podrían acceder a ella si no fuera dictada a distancia.

Se hipotetiza que la democratización del acceso sería más preponderante en el segundo nivel, permitiendo que se incluyan en la formación superior todos aquellos que no podrían cursar una carrera de modalidad presencial, aunque sí podrían afrontar tanto el arancel de una carrera a distancia en una universidad privada como los costos de equipamiento y conectividad que quedan a exclusivo cargo del estudiante.

Resurge aquí el sesgo de corte “reparador o remedial” de la EaD, aunque no se ubicaría únicamente en factores económicos de los estudiantes, sino más bien en la restricción de tiempos por demandas laborales y domésticas.

Ahora bien, en cuanto a los graduados, tal como puede observarse en el gráfico 31, hasta el año 2010 la mayor proporción se concentraba en el sector



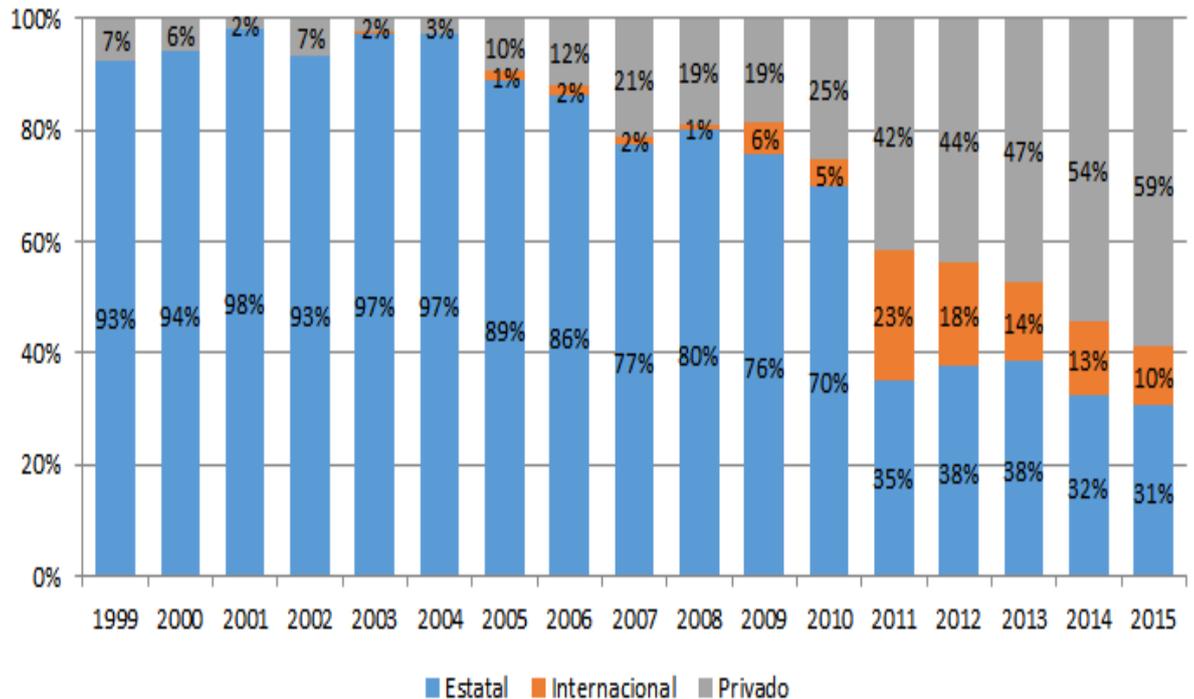
Universidad Torcuato Di Tella

estatal. A partir del 2011 este indicador cae sensiblemente y son las universidades privadas (incluyendo a las que la SPU desagrega como “extranjeras” puesto que también son aranceladas) las que aglutinan la mayor proporción de egresados. El comportamiento de las variables “egreso por tipo de gestión” para las carreras a distancia, son similares a las de las carreras universitarias presenciales, ya que una investigación realizada en el 2018 por el Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA), perteneciente a la Universidad de Belgrano, identificó que en el período 1995 a 2015, la proporción de egresados de universidades privadas resulta sensiblemente mayor a la de universidades de gestión estatal; lo que de algún modo permitiría hipotetizar la dificultad de estas últimas para retener a los estudiantes, en contraposición con las privadas que se especula, disponen de una mayor infraestructura de apoyo al estudiantado en términos de gestión administrativa, burocrática y de soporte a las trayectorias académicas a través de tutorías y otros dispositivos que operan como andamiaje.



Universidad Torcuato Di Tella

Gráfico 31. Proporción de egresados de carreras a distancia de grado, pregrado y posgrado (1999-2015), por régimen.



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.

Fanelli (2014) ha señalado que entre todos los factores determinantes de las trayectorias académicas, además del género, el clima educativo del hogar, la cantidad de horas trabajadas y la edad, se destaca la formación académica previa. Se podría especular que entre la heterogeneidad de estudiantes que comienzan una formación de grado en una universidad de gestión estatal (a la que es posible acceder a partir de la titulación secundaria y, en el caso de las carreras de EaD, abonando una matriculación y 10 cuotas que rondan aproximadamente los \$3500 en concepto de “Bibliografía”), habría una proporción que proviene de extractos sociales que les han permitido acceder previamente a trayectorias académicas débiles y esto impactaría luego en la deserción, el abandono y la eficiencia en la titulación del nivel superior. En relación a esto, Rabossi (2019) explica:

Más allá de que alrededor del 40% de nuestros jóvenes no ha completado el secundario y así ven la universidad desde muy lejos, el sistema universitario argentino presenta otras debilidades. Una de ellas es ser la enfermería donde



curar las heridas con las que llegan los alumnos del nivel secundario. Pero, al no contar con un examen de ingreso de carácter diagnóstico y optar por el “entren todos”, se niega a chequear la salud de sus estudiantes y saber cuáles sus problemas antes de que ingresen. Y sin un gran diagnóstico para saber cómo se encuentran, no hay tratamiento posible. En definitiva, si el objetivo es aumentar el número de nuestros graduados, sepamos qué les ocurre antes de que ingresen en la universidad. Pero, sobre todo, por una cuestión de equidad, ya que son los provenientes de entornos más vulnerables los más heridos y como consecuencia, los que la universidad expulsa más rápidamente.

Se conjetura que esta variable se comportaría distinto en el sistema privado pues, como reflejó a modo de ejemplo, en el capítulo IV “La EaD en Argentina”, dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y de la disciplina Ciencias Exactas, una carrera de grado en la segunda universidad que mayor proporción de estudiantes de EaD concentra, tiene un costo semestral aproximado entre \$75 400 y \$79 400, que se traduciría en una erogación mensual que rondaría entre los \$12 500 y los \$13 200. Esto permitiría comprender que las poblaciones que acceden a formaciones privadas, corresponden a sectores medios y altos, proviniendo, en consecuencia, de trayectorias académicas más sólidas e ingresando a las carreras con un capital cultural mayor, lo que incidiría positivamente en el desempeño académico y mejoraría la eficiencia en la titulación.

En suma, lo que refleja el gráfico 31 es la desigual distribución social del capital cultural en términos de la posibilidad de graduarse en una carrera del nivel superior.

Algunas conclusiones

Un hallazgo del presente capítulo está ligado a la identificación del año 2011 como una ‘bisagra’ en la EaD para las universidades privadas; pues fue el año que mayor cantidad de estudiantes, nuevos inscriptos y de graduados concentraron. Como se ha planteado en el presente capítulo, no se pueden comprender estos datos sin aludir a la incidencia de la Universidad Siglo 21, que en ese año, abrió su sede en Buenos Aires, abriendo 17 nuevas carreras y, tal



Universidad Torcuato Di Tella

como se ha explicado, pasó de contar de 30 119 estudiantes en 2010 a tener un total de 43 919 en el año 2011, registrándose un incremento del 31%.

En síntesis, se puede plantear que desde el 2011 hasta el 2017 (último año considerado para la presente tesis) se identifica un mayor crecimiento del sistema privado. Se especula que una de las variables fundamentales tiene que ver con el crecimiento y la apertura de nuevas sedes en todo el país, de la Universidad Siglo 21. En este sentido y tal como se ha desarrollado, la democratización del el acceso al nivel superior que ofrecen las formaciones de EaD, funcionaría en términos globales, ampliando la cantidad de universidades oferentes sin que el aspecto geográfico constituya una barrera en la elección de los aspirantes. También, permite el acceso al nivel superior a todos aquellos que no podrían cursar una carrera de modalidad presencial, aunque sí podrían afrontar tanto el arancel de una carrera a distancia en una universidad privada como los costos de equipamiento y conectividad que quedan a exclusivo cargo del estudiante.

Otro hallazgo de relevancia, está ligado a la relación existente entre las ofertas académicas de las regiones con la concentración por género. Tal como se evidenció, las regiones que más mujeres concentran en términos de nuevos inscriptos, estudiantes y graduados, se corresponden con ofertas de carreras que se enmarcan en áreas académicas que históricamente han tenido un alto índice de feminidad.



Conclusiones

“Creo que sé mirar si es que algo sé, y que todo mirar resume falsedad, porque es lo que nos arroja más afuera de nosotros mismos, sin la menor garantía, (...), de todos modos, si de antemano se prevé la probable falsedad, mirar se vuelve posible; basta quizá elegir bien entre el mirar y lo mirado, desnudar a las cosas de tanta ropa ajena. Y claro, todo es más bien difícil”.

Julio Cortázar, “Las babas del diablo”, en *Las armas secretas*.

La apertura del cierre

¿Cómo concluir un proceso de investigación cuando la interacción dialéctica entre lo que se lee, se escribe y se piensa es inagotable? ¿Cómo trazar límites que enmarquen la tarea del investigador cuando el entorno se caracteriza por el dinamismo, el caos y la impermanencia? ¿Qué hito marca el punto final de una investigación para un Tesista?

Quizás, resulte pertinente la posibilidad de pensar los cierres como ventanas de oportunidad hacia nuevas aperturas. En este caso, señalando algunos hallazgos resultantes de la presente tesis y aportando nuevos interrogantes que no clausuren, sino que motoricen próximas reflexiones en un mundo tan cambiante como veloz y tan turbulento como inconstante, en el que toda pretensión de ‘verdad’ a partir de evidencia, es tanto parcial como provisional:

“En vez de plantear fríos interrogantes -como en la audiencia- que siempre serán contestados, en vez de mantenerme en el sitio del perplejo que ruega esclarecimiento, les haré preguntas que incomoden no sus ideas y sí sus conductas”.

Marcos Aguinis, en *La gesta del marrano*.

Uno de los principales hallazgos, a partir de la investigación realizada para esta tesis, está ligado a que la EaD constituye una modalidad formativa que puede tomar como punto de partida el año 1453 con la aparición de la imprenta. Los libros constituyeron la primera tecnología que permitió a varias personas distantes entre sí a nivel geográfico, capacitarse simultáneamente. Este punto



de inicio que se estableció para la presente investigación, interpela lo que considero, una representación bastante enraizada en el imaginario social respecto de que la EaD nace a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la década del 90.

Asimismo, un segundo hallazgo refiere a que en Estados Unidos y en Europa, los principales descubrimientos y desarrollos de tecnología que han facilitado la comunicación a distancia, estuvieron ligados a las distintas guerras y revoluciones acaecidas durante los siglos XIX y XX. Solo para recordar algunos de los ejemplos desarrollados en el capítulo III “Historia de la EaD”, se pueden destacar la invención del teléfono y la radio en la Segunda Revolución Industrial y las primeras experiencias de internet a través de conexiones entre computadoras en el marco de la Guerra Fría, en 1950.

Esto permite afirmar que las guerras, más allá de ser un hito *per se*, se transformaron en “bisagras”, en términos de avances tecnológicos, en relación a las telecomunicaciones. En este sentido, es posible establecer algunas distinciones respecto del desarrollo que la EaD tuvo en América Latina en donde las primeras experiencias se realizaron recién promediando el siglo XX y se consolidaron a expensas de un proceso de masificación de la educación superior, que atravesó toda la región durante la década del 80. Es dable, entonces, señalar otra diferencia sustancial: en América Latina (a diferencia de Estados Unidos y Europa) las distintas tecnologías utilizadas a lo largo de todas las generaciones de EaD no fueron creadas en relación a un acontecimiento bélico ni generadas en la región: tanto la radio, como la televisión, el audiocasette, el teléfono y posteriormente internet, fueron recursos provenientes de Estados Unidos y/o Europa.

Respecto de las similitudes, se observó también que hay un rasgo que apareció de modo más notable en América Latina, aunque estuvo también presente en Estados Unidos y en Europa: “el corte compensatorio o remedial” de la EaD. Asimismo, en los tres casos, se puede sintetizar que el crecimiento y la progresión de la misma, obedeció a nuevas demandas sociales; aunque estas últimas se circunscriben a distintos fenómenos puntuales a nivel histórico y regional.



En relación a Argentina, se concluye que la articulación de tres factores relevantes, motorizaron el crecimiento de alternativas de formación a distancia:

- 1- La tendencia en América Latina desde la década del 80 a la creciente masificación del acceso a la educación superior.
- 2- El ingreso a una sociedad de la información y del conocimiento en el que la elección de carreras a distancia se vieron propulsadas por la masificación del acceso a internet y de la progresión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- 3- La situación económica financiera crítica acontecida durante la década del 90, que impactó en la imposibilidad de acceder a una carrera de nivel superior de modo presencial.

Ahora bien, en tercer orden se identifica otro hallazgo relevante: cada generación de EaD (se identificaron cuatro desde finales del siglo XIX hasta el presente) se caracterizó por privilegiar ciertas tecnologías de la información y la comunicación; y se estructuró en relación a determinados modelos pedagógicos. En la presente investigación se identificaron 4 (cuatro)³²:

- Cognitivismo: corresponde a la Primera y Segunda Generación de EaD, desde 1920 hasta comienzos de los años 80.
- Constructivismo: se enmarca en la Tercera Generación de EaD, desde comienzos de los años 80 hasta mediados de la década del 90.
- Conectivismo y Aprendizaje por inmersión: se ubican desde mediados de la década del 90 hasta el presente.

Cada paradigma pedagógico, ubicó en roles específicos tanto a los estudiantes como a docentes y tutores; quienes tomaron un protagonismo creciente como “facilitadores” del proceso de aprendizaje. Asimismo, se identificó un salto cualitativo sustancial en el desarrollo de la EaD, a partir del

³² Cabe destacar que dentro de la Primera y Cuarta Generación, se subcategorizan dos etapas distintas, tal como se desarrolla en el capítulo I, “Herramientas conceptuales”.



desarrollo de internet pues no solo permitió incrementar las propuestas, sino que aportó nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje.

Otro relevante hallazgo en el proceso investigativo se relaciona con el modo en que se articulan los facilitadores y obstaculizadores para estudiantes, universidades y gobiernos, puesto que se identificó que aquellas dimensiones que pueden resultar ventajosas para un grupo de actores; podría resultar desventajosa para otros. En este sentido se observaron dos aspectos a destacar:

- Aspecto presupuestario: el hecho de que las carreras de grado no sean aranceladas en las universidades de gestión pública (en el caso de las formaciones a distancia se abona una tarifa mínima en concepto de “Bibliografía”) constituye una ventaja para los estudiantes (quienes se encuentran con una barrera de acceso menos para el ingreso al sistema de educación superior) aunque ubica a las universidades ante la dificultad de maximizar un presupuesto que de base, ya resulta insuficiente.

- Trayectoria y permanencia dentro del sistema educativo: si se considera que uno de los requisitos implícitos para el cursado de carreras de EaD son las habilidades ligadas a la autorregulación y la disciplina; aquellas dimensiones que se plantean como “ventajas” porque permiten libertad y flexibilidad para los estudiantes, podrían generar, al mismo tiempo, trayectorias débiles y mayores tasas de deserción.

El quinto hallazgo de la presente tesis, está relacionado con los alcances de la democratización del acceso a carreras de nivel superior, pues a partir de lo investigado, se pudo categorizar la misma en dos niveles distintos:

1. Por un lado, ampliando la posibilidad de las universidades y gobiernos de ofertar carreras de grado gratuitas. Es dable señalar aquí que esto no es privativo de la EaD, sino de las carreras de grado independientemente de la modalidad. De hecho, en EaD, tal como se ha explicado en el desarrollo de la investigación, los estudiantes abonan un arancel en concepto de “Bibliografía”, aunque ahorran tanto costos de traslados y alojamientos como los costos de oportunidad que asumirían al



ausentarse de sus puestos laborales si optaran por una cursada presencial.

2. Por otro, ampliando la cantidad de universidades oferentes sin que el aspecto geográfico constituya una barrera en la elección de los aspirantes. Esto alcanzaría también a los que tienen la posibilidad de costear una formación privada (con la correspondiente adición de costos en equipamiento y conectividad) aunque no podrían acceder a ella si no fuera dictada a distancia.

En síntesis, la modalidad de estudio a distancia, elimina barreras no solo de origen o de extracción social del estudiante, sino también, aquellas ligadas a la residencia geográfica y a las imposibilidades domésticas/laborales para tomar una formación presencial. Esto ubica a las universidades que dictan carreras a distancia, en un lugar de mayor competitividad en las ofertas que plantean, atrayendo estudiantes no solo residentes en su órbita de acción regional.

En este sentido, se hipotetiza que la democratización en el acceso, funciona en los dos niveles mencionados aunque se destaca el segundo pues, desde el año 2011, la mayor parte del estudiantado se concentra en ofertas de regímenes privados. Esto se configura como una tendencia inversa a las carreras presenciales en las que son las universidades de gestión pública las que concentran la mayor parte de alumnos.

En vistas a explicar el crecimiento del sistema privado, se especula que una de las variables fundamentales tiene que ver con la expansión y apertura de nuevas sedes, en todo el país, de la universidad Siglo 21 que acapara, al menos, el 30% del estudiantado.

Respecto del género, se observó que en las carreras a distancia, dicha variable tiene un comportamiento similar al de carreras presenciales puesto que la proporción de mujeres es mayor a la de varones. Si bien la brecha se redujo desde el año 2004, sigue habiendo predominancia femenina tanto en el universo de estudiantes, como en el de nuevos inscriptos y graduados. Cabe destacar que hasta el año 2003, la diferencia entre ambos géneros era aún más amplia. Se podría asumir que esto obedeció a que las áreas académicas más



demandadas desde los comienzos de la EaD en 1999 hasta el año 2003 (Educación, Gestión y Administración) abarcaron carreras que históricamente tuvieron un alto índice de feminidad.

Por último, es dable articular los hallazgos de la presente tesis con la coyuntura sanitaria del COVID-19 en términos de la EaD. Entonces: ¿Qué conclusiones es posible extraer de esta investigación, que faciliten el trazado de algunas líneas para pensar la EaD en el futuro?

En principio, se considera relevante atender a las demarcaciones conceptuales que definen esta modalidad formativa que, en sus propias especificidades, trasciende la elaboración de planes de contingencia que explícita o solapadamente intentan trasladar el aula de la presencialidad a los entornos digitales, al mismo tiempo en que los Docentes se capacitan y exploran herramientas informáticas.

Para que la educación sea a distancia, además de haber una separación física entre el Docente y los estudiantes, tiene que existir un andamiaje institucional que contenga el desarrollo de este tipo de formación en todas sus dimensiones. También, contenidos programáticos diseñados de acuerdo a las especificidades de la modalidad y propuestos al estudiantado desde la definición y elección de un paradigma pedagógico definido, que responda a los objetivos perseguidos, ya que esto último se basa en los supuestos subyacentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos éticos, didácticos y epistemológicos. Es decir que la articulación de cada decisión tomada por el Docente, debiera responder a un plan diseñado previamente y aportar claridad respecto de la posición que se espera asuman, tanto Docentes como estudiantes, en relación a la construcción del conocimiento. Este proceso, para desplegarse, requiere soporte institucional y un continuo de tiempo en el que primero todas las figuras educativas puedan capacitarse y en segunda instancia, diseñar una propuesta con fundamentos pedagógicos, didácticos y técnicos.

Asimismo, la EaD no es una modalidad equivalente a la presencial aunque “impartida” por canales digitales: no es posible replicar el aula presencial en los espacios virtuales pues estamos ante otra dinámica que requiere ser abordada de acuerdo a sus cualidades específicas. También, el mero hecho de ser



Docente no implica que se puedan dictar clases a distancia, pues esta tarea requiere de una capacitación particular, no solo en aspectos técnicos sino en dimensiones pedagógicas y estructurales de dicha modalidad.

Otros aspectos a atender refieren también a la situación de conectividad y equipamiento del estudiantado, pues tal como se expresó en la presente investigación, el 32,5% de la población en Argentina, tiene una velocidad de conectividad mínima que resulta insuficiente para que un estudiante realice una actividad habitual en la EaD: participar de una videoconferencia grupal. En este sentido, se identifica un problema adyacente y es que la computadora, como dispositivo principal de acceso y utilización de internet, está siendo desplazada por el celular lo cual en la educación superior presentaría obstáculos pues se presume que el grado de desarrollo y profundización de las actividades universitarias, requiere de la utilización de una computadora para su elaboración. Además, si bien los campus educativos y plataformas de videollamadas tienen aplicaciones para celulares, hay funcionalidades específicas que no se pueden realizar desde allí sino que requieren el acceso del usuario sea desde una computadora.

Por otro lado, resulta pertinente referenciar que en el 2017 se produjo un importante cambio en el marco regulatorio de la EaD, en vistas a asegurar la calidad de la misma: se aprobó una nueva normativa cuya regulación más destacable introduce que cada universidad tiene que contar con un sistema interinstitucional de educación a distancia (SIED), el cual será evaluado periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En este marco, cada universidad se transforma en garante de la educación a distancia que imparte.

Rabossi y Marquina (2020) señalan que, actualmente, hay más de 90 universidades con SIED presentados, que en su mayoría han sido recomendados para su validación, y que si bien esto no implica un escenario en el que las universidades puedan transformarse de un día para el otro en una coyuntura sanitaria como la actual; constituye una base estructural de relevancia que distingue al nivel superior de los otros niveles educativos.



En síntesis y de cara a la finalización del presente capítulo, se considera que la presente tesis constituye un aporte para el campo de la EaD en el ámbito universitario, pues historiza a nivel mundial y nacional respecto del surgimiento y la progresión de la EaD. También, aporta algunos hallazgos que podrían brindar posibles 'pistas', respecto de patrones y tendencias de esta modalidad en el nivel superior.

Por último y tal como se planteó inicialmente, se considera pertinente dejar abiertos algunos interrogantes que surgen de la presente tesis y podrían alentar próximas investigaciones:

- ¿Resultaría funcional contar con una base pública respecto de algunos indicadores de la EaD, como por ejemplo, la deserción?
- ¿Cómo impactan posibles trayectorias débiles en el nivel secundario, en las carreras a distancia del nivel superior?
- ¿Qué sucede con "la propiedad intelectual" de las producciones colectivas a las que se arriba a través de las distintas propuestas pedagógicas enmarcadas en la EaD?
- ¿Qué tipo de inserción laboral tienen los egresados y cómo se mide la tasa de retorno de la inversión? ¿En qué medida esto último constituye una variable que orienta las definiciones de los estudiantes o "se contraponen" a las decisiones vocacionales?
- ¿Existen correlaciones entre el corte "compensatorio o remedial" de esta modalidad formativa con la inserción profesional de los egresados?
- ¿Cuáles son los factores que le permitirían a la EaD constituirse como una modalidad formativa con sus propias especificidades y no como una modalidad supletoria o remedial?
- ¿En qué medida puede proyectarse el crecimiento de la EaD en universidades de gestión pública cuando, actualmente, en el marco de la coyuntura del COVID, la continuidad de clases puede desarrollarse por los costos de conectividad y equipamiento que, tanto los Docentes como otras figuras pedagógicas, afrontan voluntariamente con fondos privados?



Universidad Torcuato Di Tella

De todo, quedaron tres cosas

*La certeza de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que había que seguir
y la certeza de que sería interrumpido
antes de terminar.*

*Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente, de la búsqueda, un encuentro.*

Fernando Pessoa



Bibliografía

- Acosta, J. M. (2017). Radiografía de los universitarios argentinos: cuáles son las carreras más elegidas. *La Nación Data*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/radiografia-de-los-universitarios-argentinos-cuales-son-las-carreras-mas-elegidas-nid2034373>
- Acuerdo marco para estudios de EaD, niveles primario, secundario y superior, Resolución CFE N° 32/07 (Consejo Federal de Educación noviembre de 2007). Obtenido de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/32-07-anexo-1.pdf>
- Almenara Cabrero, J., Llorente Cejudo, M., & Vázquez Martínez, A. (enero-abril de 2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 13-26.
- Anderson, T. (2009). A Rose by Any Other Name: Still Distance Education. Response to D.R. Garrison: Implications of Online and Blended Learning for the Conceptual Development and Practice of Distance Education. *International Journal of e-Learning & Distance Education*, 23(3), 111-116.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). *Three Generations of distance education pedagogy*. *International Review of Research in open and distance learning*.
- Andreychuk, L. (5 de noviembre de 2015). Los cambios a la Ley de Educación Superior agitaron dudas y polémica. *El Litoral*. Obtenido de https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/121963-los-cambios-a-la-ley-de-educacion-superior-agitaron-dudas-y-polemica
- Aretio, G. (2013). MOOC. Objetos de aprendizaje. . *Contextos Universitarios Mediados*, 13-19.
- Arias, A. C. (2017). *Mujeres universitarias en la Argentina. Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del Siglo XX*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.
- Barsky, O., & Corengia, A. (2017). La educación universitaria privada en Argentina. *Revista Debate Universitario*, 5(10).



Universidad Torcuato Di Tella

- Belenger, S. T. (2013). *Bioelectricity: A Quantitative Approach*. Duke's University's First MOOC. Obtenido de https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf
- Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum*. Obtenido de <https://digithum.uoc.edu/articles/abstract/10.7238/d.v0i9.520/>
- Bozkurt, A., & Tu, C.-H. (2016). Formación de identidad digital: ser socialmente real y presente en las redes digitales. *Educational Media International*, 153-167.
- Carlsen, A., Holmberg, C., & Neghina, C. &.-B. (2016). *Closing the Gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uADgO-fONJgC&oi=fnd&pg=PA18&dq=castells+1999+sociedad+de+la+informaci%C3%B3n&ots=bBlrzRLKMG&sig=t_Yo1OhmH6b1CNo4rFWyMqpxQ1c#v=onepage&q=castells%201999%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n&f=false
- Centro de Estudios de Educación Argentina de la Universidad de Belgrano. (2018). *20 años de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Obtenido de http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8632/cea_febrero_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Centro de Estudios de la Educación Argentina. (2019). *Universidad de Belgrano*. Obtenido de <http://www.ub.edu.ar/centros-de-estudios-ub/centros-de-estudio-cea>
- Chripa Schneller & Holmberg, C. (2014). *Impact of Distance Education on Adult Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2015). *Universidad Empresarial Siglo 21*. Buenos Aires: CONEAU.



Universidad Torcuato Di Tella

- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- De Gresia, L., & Porto, A. (2004). *Dinámica del desempeño académico*. Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Ciencias Económicas de la Univesidad de La Plata.
- Del Bello, J. C. (27 de 10 de 2019). Gratuidad y equidad universitaria. *Clarín*. Obtenido de https://www.clarin.com/opinion/gratuidad-equidad-universitaria_0_NPsZrdnu.html
- Delling, R. (1985). *Fernstudium in der Weimarer Republik*. Hagen: FernUniversität.
- Downes, S. (2012). *The rise of MOOCs*. Obtenido de Stephen's web. Stephen Downes: <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=57911>
- Drucker, P. (2005). La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío. *Harvard Deusto Business Review*(98). Obtenido de <https://www.harvard-deusto.com/la-productividad-del-trabajador-del-conocimiento-maximo-desafio>
- ENACOM. (2019). *Ente Nacional de Comunicaciones*. Obtenido de <https://www.enacom.gob.ar/>
- Escanés, G. A., Herrero, V., & Merlino, A. &. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9).
- Fachelli, S., & Lopéz-Roldán, P. (2017). *Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/171528>
- Fainholc, B. (2002). *El concepto de Mediación en la tecnología Educativa Apropiaada y Crítica*. Buenos Aires: Ficha Cátedra Universidad Nacional de La Plata. .
- Fenstermacher, G. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidos.
- Fernández, M. (18 de noviembre de 2017). La educación a distancia, siempre mirada de reojo: ¿ahora con mejores resultados? *Infobae*. Obtenido de <https://www.infobae.com/educacion/2017/11/18/la-educacion-a-distancia-siempre-mirada-de-reojo-ahora-con-mejores-resultados/>



- Fernández, M. (5 de junio de 2018). En las universidades públicas, el 74% no se recibe a tiempo y la mitad no aprueba más de una materia por año. *Infobae*. Obtenido de <https://www.infobae.com/educacion/2018/06/05/en-las-universidades-publicas-el-74-no-se-recibe-y-la-mitad-no-aprueba-mas-de-una-materia-por-ano/>
- Flores, E. (2006). Encontrando al profesor 'virtual': resultados de un proyecto de investigación-acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11.
- Gallo, M. E. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*, 49-64. Obtenido de http://nulan.mdp.edu.ar/135/1/FACES_n22_49-64.pdf
- García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11-40.
- García Aretio, L. (2003). La Educación a Distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, 13-27.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital*. Madrid: Contextos Universitarios mediados.
- García Aretio, L., & Ruiz Corbella, M. (2010). La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Revista Interuniversitaria*, 141-162. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/235664902_La_eficacia_en_la_educacion_a_distancia_un_problema_resuelto
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*.
- García de Fanelli, A. (2017). Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad. En C. Marquis, *La agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.



Universidad Torcuato Di Tella

- Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 235-241.
- Garrison, D. (1993). A cognitive Constructivist view of Distance Education. *Distance Education*, 199-211.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo xxi. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 87-105.
- Garrison, D., & Shale, D. (1990). *Education at a distance: From issues to practice*. Florida: Krieger.
- Gómez, L. F. (2013). EAD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação*, 13-22.
- González, A., & Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*.
- González, G. (2018). El legado tecnológico de la Segunda Guerra Mundial. *Prisma Tecnológico*, 39-41.
- Grau, J. (2013). *Educación a distancia en la Argentina: evolución y contexto*. Buenos Aires: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.
- Guido, L., & Versino, M. (2012). *La educación virtual en las universidades argentina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Gunawardena, C. N. (2004). Distance education. En D. H. Jonassen, *Handbook of Research in Educational Communications and Technology*, 2nd ed (págs. 355-395). Mahwah, N: Lawrence Erlbaum Associates.
- Havelock, E. (1994). *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor.
- Hollands, F. M. (2014). *Resource requirements and costs of developing and delivering MOOCs*. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. Becknham: Croom Helm.
- INDEC. (marzo de 2019). *INDEC*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina: <https://www.indec.gob.ar/>



Universidad Torcuato Di Tella

- Jaimovich, D. (17 de mayo de 2019). Infobae. *Radiografía de internet en Argentina: hay más personas conectadas, pero la velocidad es un desafío pendiente*. Obtenido de <https://www.infobae.com/america/tecno/2019/05/17/como-esta-el-acceso-y-la-calidad-de-internet-en-la-argentina/>
- Khvilon, E. y. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. (U. División de Educación Superior, Ed.) Uruguay: Ediciones Trilce.
- Kop, R. (2011). Los desafíos conectivistas de aprendizaje en redes abiertas en línea: Aprender experiencias durante una masiva abierto el curso online. *Revista Internacional de Investigación en educación abierta ya distancia*.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*.
- Laaser, W. (2014). The rise and fall of the “Massively Open Online Courses. *South Easter European Journal of Public Health*.
- Latchem, C., & Hanna, D. E. (2001). Changes, challenges and choices. En L. y. Hanna, *Leadership for 21st century learning: Global perspectives from educational innovators*. Londres: Kogan Page.
- León Dávila, L. A. (2015). EaD hoy: debilidades, ventajas y proyección, entrevista con Wolfram Laaser. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*.
- León Dávila, L. A. (2015). EaD hoy: debilidades, ventajas y proyección, entrevista con Wolfram Laaser. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*.
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Ley N° 24.521 (modificación del 2015), Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de Educación Superior (promulgada: 9 de noviembre de 2015). Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>



Universidad Torcuato Di Tella

- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional (2006). Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación (promulgada el 29 de abril de 1993). Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Lion, C., & Mansur Anahí & Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una EaD re-concebida. *Revista Del IIICE*(37), 101-118.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia*. Argentina: Amorrortu editores.
- Maggio, M. (2013). *Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Departamento de Ciencias de la Educación. Obtenido de https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=60bf290d-b46c-4edf-aadd-cd555f59f7e0
- Marcó del Pont, T. (7 de noviembre de 2017). Sólo el 30% de los estudiantes universitarios se recibe: cuál es el plan del Gobierno para revertir la baja graduación. *La Nación*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/solo-el-30-de-los-estudiantes-universitarios-se-recibe-cual-es-el-plan-del-gobierno-para-revertir-la-baja-graduacion-nid2079952>
- Marín Díaz, V., Reche Urbano, E., & Maldonado Berea, G. (2013). *Ventajas e inconvenientes de la formación online*. México: Universidad Veracruzana. Obtenido de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/185>
- Mena, M. (2014). La Educación a Distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8). Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/7476>
- Millán, J. A. (2006). Breve Historia de la Internet. El fruto caliente de la guerra fría. *Protagonistas del Siglo XX*. Obtenido de <http://cv.udl.cat/cursos/elsmijtjans/t1/docs/internet2.pdf>



- Ministerio de Educación Argentina; DIU; Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2018-2019*. Buenos Aires.
- Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? internet and Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 129-135.
- Moore, M. (2001). La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión. *Ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las TIC y la educación virtual organizadas por EduLab, el laboratorio de innovación educativa del IN3*. Internet Interdisciplinary Institute. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/40965159_La_Educacion_a_distancia_en_los_Estado_Unidos_estado_de_la_cuestion
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: Escenarios y paradigmas. *Propuesta Educativa*(32), 11-22. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704008.pdf>
- Nieto, H., & De Majo, O. (2013). *La educación a distancia*.
- Njenga, J. K. (2010). The myths about e-learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*.
- Paulsen, M. F. (1994). Some pedagogical techniques for computer-mediated-communication. En F. V. (Eds.), *Collaborative dialogue technologies in distance learning*. Heidelberg: Springer.
- Pino, M. (2008). Aplicaciones de herramientas de e-learning a la docencia presencial. En F. S.-R. Pedro, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* (págs. 87-95).
- Piscitelli, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires: Santillana.
- Polack, M. E. (6 de mayo de 2019). Claudio Rama Vitale: "La educación a distancia es una forma de libertad". *La Nación*.
- Rabossi, M. (noviembre de 2014). Acceso (¿ingreso?) A las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*, 7. Obtenido de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200005&lang=es



Universidad Torcuato Di Tella

- Rabossi, M. (11 de mayo de 2019). Una mirada alternativa sobre la deserción universitaria. *Perfil*. Obtenido de https://www.utdt.edu/ver_nota_prensa.php?id_nota_prensa=16770&id_item_menu=6
- Rabossi, M., & Marquina, M. (15 de abril de 2020). Un desafío para la universidad. *La Nación*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/columnistas/un-desafio-universidad-nid2354275>
- Rama, C. (mayo-agosto de 2008). Tipologías de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, 8(24), 341-355.
- Rama, C. (2010). La tendencia a la despresencialización de la Educación Superior en América Latina. En C. & Rama, *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (págs. 39-72). Uruguay: Virtual Educa. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/887/808>
- Rama, C. (2010). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Rea Fajardo, M., & Medina Crespo, J. A. (2016). La educación a distancia como mecanismo de inclusión social en las Universidades del Ecuador. *Revista Alternativas*.
- Real Academia Española. (2020). Obtenido de Real Academia Española: <https://www.rae.es/>
- Resolución 2641-E (13 de junio de 2017). Obtenido de https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf
- Rheingold, H. (2013). *MOOCs, Hype, and the Precarious State of Higher*. Futurist Bryan Alexander.
- Richter, O. Z., Aldraiweesh, U., & Alturki, A. (2017). Revisión y análisis de contenido de la Revisión internacional de la investigación en aprendizaje abierto y a distancia / distribuido (2000–2015). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*.



Universidad Torcuato Di Tella

- Rodríguez, E. (2016). La educación a la distancia como estrategia de política pública en la educación superior en México. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, 28-40.
- Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y e-learning*. Fundación Auna.
- Rumble, G., & Keegan, D. (1982). Distance teaching at university level. En G. & Rumble, *Distance teaching Universities*. London: Croom Helm.
- Santángelo, H. (2003). La Educación a Distancia y el Reconocimiento Oficial. En J. Pugliese, *Políticas de estado para la universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Sarramona, J. (1975). *La enseñanza a distancia. Posibilidades y desarrollo actual*. Barcelona: CEAC.
- Sauvé, L. (1992). Origen e sviluppo dell'instruzione a distanza. En *Instruzione a distanza. Volumen II* (págs. 37-46).
- Saykili, A. (2018). Distance Education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of contemporary educational research*, 2-17. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf>
- Schaposnik, E. (1989). *Universidad, Democracia e Integración Latinoamericana*. Instituto de Integración Latinoamericana. Mimeo.
- SCOPEO. (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). Obtenido de Argentina.gob.ar: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secretaria-politicas-universitarias>
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). Información suministrada por correo electrónico en relación al período 1999-2015 sobre la formación a distancia. CABA, Argentina.



Universidad Torcuato Di Tella

- Sepúlveda, P. (2016). *Trayectorias reales en tiempos virtuales: estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Obtenido de <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/326/trayectorias.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Serrano, F. (2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. *Argumentos*, 23(64). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300008
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Bogotá: Creative Commons.
- Siemens, G. (2007). Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments. En T. Hug, *Didactics of microlearning. Concepts, discourses and examples* (págs. 53-68). Múnster: Waxmann.
- Simonson, M. (2006). *Teoría, investigación y educación a distancia*. FUOC.
- Sobrinó Morrás, A. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. En A. Sobrinó Morrás, *Estudios Sobre Educación*. (págs. 117-140). Universidad de Navarra. Obtenido de [file:///C:/Users/lfernandez/Downloads/4479-Texto%20Anonimizado-17117-2-10-20160314%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lfernandez/Downloads/4479-Texto%20Anonimizado-17117-2-10-20160314%20(1).pdf)
- Teodosio, M. A. (2016). *Educación a distancia, abordaje desde la comunicación/educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En OCDE, *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. París: OCDE.
- UNESCO. (2009). *Indicadores de la educación*. Obtenido de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>:



Universidad Torcuato Di Tella

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>

Universia Argentina. (25 de junio de 2013). *¿Cómo valoran las carreras a distancia los universitarios?* Obtenido de Universia: <https://noticias.universia.com.ar/vida-universitaria/noticia/2013/06/25/1032709/valoran-carreras-distancia-universitarios.html>

Valzacchi, J. (2010). Educación virtual en Argentina. De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). En P. & Lupion Torres, *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* (págs. 17-24). Unisul.

Vasilevska, D., Rivza, B., Pivac, T., Alekneviciene, V., & Parlinska, A. (enero de 2017). Analysis of the Demand for Distance Education at Eastern and Central European Higher Education Institutions". *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 19. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 106-116. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/318168324_Analysis_of_the_Demand_for_Distance_Education_at_Eastern_and_Central_European_Higher_Education_Institutions

Vásquez Martínez, C., & Rodríguez Pérez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 107-122.

Vázquez, E. L. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro.

Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the Back-door*. Madison: University of Wisconsin.

Zawacki Richter, O., & Anderson, T. (2014). *Online distance education*. Athabasca, Edmonton, Canada:: Athabasca University Press.



Anexo

Tabla 21. Carreras de grado y pregrado distribuidas por áreas académicas (1999 a 2017)

Referencia	Carrera	Área
1	Administración Hotelera	Administración
2	Administración Pública	Administración
3	Administración y Producción de seguros	Administración
4	Licenciado en Administración	Administración
5	Licenciado en Administración - Ciclo de Licenciatura	Administración
6	Licenciado en Administración - Orientación: Management	Administración
7	Licenciado en Administración de Empresas	Administración
8	Licenciado en Administración de Empresas - Ciclo de Complementación Curricular	Administración
9	Licenciado en Gerencia de Empresas	Administración
10	Licenciado en Política y Administración de la Cultura	Administración
11	Magister en Administración pública	Administración
12	Técnico en Administración	Administración
13	Técnico en Administración y Gestión Pública	Administración
14	Técnico en Administración y Gestión Universitaria	Administración
15	Técnico Superior en Administración	Administración
16	Técnico Universitario en Administración	Administración
17	Técnico Universitario en Administración Bancaria	Administración
18	Técnico Universitario en Administración de Empresas de Turismo	Administración
19	Técnico Universitario en Administración de Salud	Administración
20	Técnico Universitario en Administración Tributaria	Administración
21	Técnico Universitario en Administración y Gestión de Políticas Públicas	Administración
22	Técnico Universitario en Ciencias Empresariales	Administración



Referencia	Carrera	Área
23	Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo	Administración
24	Ciencias del Ambiente y Recursos Naturales	Ambiente y Recursos Naturales
25	Diplomado Superior en Conflictos Ambientales y Planificación Participativa (Título Propio)	Ambiente y Recursos Naturales
26	Licenciado en Gestión Ambiental	Ambiente y Recursos Naturales
27	Magister en Recursos Hídricos en Zona de Llanura	Ambiente y Recursos Naturales
28	Técnico en Composición de Parques y Jardines	Ambiente y Recursos Naturales
29	Técnico en Gestión Ambiental	Ambiente y Recursos Naturales
30	Técnico Universitario en Gestión Ambiental	Ambiente y Recursos Naturales
31	Licenciado en Artes - Ciclo de complementación curricular	Artes
32	Licenciado en Artes Visuales - Ciclo de Licenciatura	Artes
33	Licenciado en Artes y Tecnologías - Ciclo de Complementación	Artes
34	Licenciado en Teoría y Crítica de la Música - Ciclo de Licenciatura	Artes
35	Técnico en Arreglos Musicales	Artes
36	Técnico en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles	Artes
37	Técnico en Diseño de Mobiliario	Artes
38	Técnico en Diseño del Espacio Escénico	Artes
39	Técnico en Diseño Editorial	Artes
40	Técnico en Interiorismo y Decoración	Artes
41	Técnico en Producción de Cine y Video	Artes
42	Bibliotecario	Bibliotecología y Documentación
43	Bibliotecario Escolar	Bibliotecología y Documentación
44	Licenciado en Archivología - Ciclo de Licenciatura	Bibliotecología y Documentación
45	Licenciado en Bibliotecología - Ciclo de Licenciatura	Bibliotecología y Documentación
46	Licenciado en Bibliotecología y Documentación - Ciclo de Licenciatura	Bibliotecología y Documentación



Referencia	Carrera	Área
47	Licenciado en Museología y Repositorios Culturales y Naturales - Ciclo de Complementación Curricular	Bibliotecología y Documentación
48	Analista Universitario Contable	Ciencias Económicas
49	Bachiller en Ciencias Económicas	Ciencias Económicas
50	Contabilidad	Ciencias Económicas
51	Contador Público	Ciencias Económicas
52	Contador Público - Ciclo de Complementación Curricular	Ciencias Económicas
53	Contador Público Nacional	Ciencias Económicas
54	Diplomado Superior en Desarrollo Local, Territorial y Economía Social (Título Propio)	Ciencias Económicas
55	Especialista en Gestión de la Economía Social y Solidaria	Ciencias Económicas
56	Licenciado en Cooperativismo y Mutualismo - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Económicas
57	Técnico en Microcrédito para el desarrollo de la Economía Social	Ciencias Económicas
58	Ciencia Política	Ciencias Sociales y Humanidades
59	Diplomado Superior en Antropología Social y Política	Ciencias Sociales y Humanidades
60	Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación	Ciencias Sociales y Humanidades
61	Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Curricular y Prácticas Escolares	Ciencias Sociales y Humanidades
62	Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías	Ciencias Sociales y Humanidades
63	Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas	Ciencias Sociales y Humanidades
64	Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas	Ciencias Sociales y Humanidades
65	Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación	Ciencias Sociales y Humanidades
66	Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas	Ciencias Sociales y Humanidades
67	Diplomado Superior en Desarrollo Humano	Ciencias Sociales y Humanidades



Referencia	Carrera	Área
68	Diplomado Superior en Desarrollo, Políticas Públicas e Integración Regional	Ciencias Sociales y Humanidades
69	Especialista en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario	Ciencias Sociales y Humanidades
70	Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares	Ciencias Sociales y Humanidades
71	Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación	Ciencias Sociales y Humanidades
72	Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales y Humanidades
73	Especialista en Historia Militar Contemporánea	Ciencias Sociales y Humanidades
74	Filosofía	Ciencias Sociales y Humanidades
75	Historia	Ciencias Sociales y Humanidades
76	Licenciado en Ciencia Política	Ciencias Sociales y Humanidades
77	Licenciado en Ciencias para la Familia - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
78	Licenciado en Ciencias Sociales y Humanidades - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
79	Licenciado en Filosofía - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
80	Licenciado en Formación en Ciencias y Humanidades - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
81	Licenciado en Geografía - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
82	Licenciado en Historia	Ciencias Sociales y Humanidades
83	Licenciado en Historia - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
84	Licenciado en Humanidades y Ciencias Sociales - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
85	Licenciado en Servicio Social - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
86	Licenciado en Sociología	Ciencias Sociales y Humanidades
87	Licenciado en Trabajo Social - Ciclo de Licenciatura	Ciencias Sociales y Humanidades
88	Magister en Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales y Humanidades



Referencia	Carrera	Área
89	Magister en Desarrollo Humano	Ciencias Sociales y Humanidades
90	Magister en Epistemología e Historia de la Ciencia	Ciencias Sociales y Humanidades
91	Magister en Estudios Electorales	Ciencias Sociales y Humanidades
92	Magister en Género, Sociedad y Políticas - Modalidad a Distancia	Ciencias Sociales y Humanidades
93	Magister en Geopolítica	Ciencias Sociales y Humanidades
94	Magister en Historia	Ciencias Sociales y Humanidades
95	Técnico en Intervención Socio-Comunitaria	Ciencias Sociales y Humanidades
96	Técnico en Orientación Familiar	Ciencias Sociales y Humanidades
97	Técnico en Política, Gestión y Comunicación	Ciencias Sociales y Humanidades
98	Técnico en Previsión Social	Ciencias Sociales y Humanidades
99	Comunicación Social	Comunicación y Periodismo
100	Especialista en Comunicación Digital Audiovisual	Comunicación y Periodismo
101	Licenciado en Comunicación Institucional	Comunicación y Periodismo
102	Licenciado en Periodismo	Comunicación y Periodismo
103	Licenciado en Periodismo y Comunicación - Ciclo de Licenciatura	Comunicación y Periodismo
104	Redes y Telecomunicaciones	Comunicación y Periodismo
105	Técnico en Comunicación para las Organizaciones Sociales	Comunicación y Periodismo
106	Técnico en Comunicación y Turismo	Comunicación y Periodismo
107	Técnico en Periodismo Deportivo	Comunicación y Periodismo
108	Técnico en Producción y Realización en Medios Masivos	Comunicación y Periodismo
109	Técnico Universitario en Comunicación Institucional	Comunicación y Periodismo
110	Técnico Universitario en Periodismo y Nuevos Medios	Comunicación y Periodismo
111	Técnico Universitario en Redes y Telecomunicaciones	Comunicación y Periodismo



Referencia	Carrera	Área
112	Abogacía	Derecho
113	Abogado	Derecho
114	Escribano	Derecho
115	Especialista en Derecho Procesal de las Ejecuciones	Derecho
116	Especialista en Migración y Asilo desde una perspectiva de Derechos Humanos	Derecho
117	Martillero Público	Derecho
118	Martillero y Corredor Público	Derecho
119	Martillero, Corredor Público y Corredor Inmobiliario	Derecho
120	Martillero, Corredor Público y Tasador	Derecho
121	Notario - Ciclo de Notariado	Derecho
122	Procurador	Derecho
123	Tasador Martillero Público y Corredor	Derecho
124	Técnico en Investigación de la Escena del Crimen	Derecho
125	Técnico en Martillero Público y Corredor Inmobiliario	Derecho
126	Ciencias de la Educación	Educación
127	Diplomado Superior en Educación, Imágenes y Medios (Título Propio)	Educación
128	Diplomado Superior en Infancia, Educación y Pedagogía (Título Propio)	Educación
129	Diplomado Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo (Título Propio)	Educación
130	Diplomado Universitario en Desarrollo Curricular - Ciclo de Complementación Curricular	Educación
131	Educación Básica	Educación
132	Especialista en Educación con Orientación en investigación Educativa	Educación
133	Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías	Educación
134	Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos	Educación
135	Licenciado en Ciencias de la Educación	Educación
136	Licenciado en Ciencias de la Educación - Ciclo de Complementación Curricular	Educación



Referencia	Carrera	Área
137	Licenciado en Educación - Ciclo de Licenciatura	Educación
138	Licenciado en Educación Básica - Ciclo de Licenciatura	Educación
139	Licenciado en Educación Especial - Ciclo de Licenciatura- MD	Educación
140	Licenciado en Educación General Básica para Primer Ciclo y Segundo Ciclo - Ciclo de Licenciatura	Educación
141	Licenciado en Educación Inicial - Ciclo de Licenciatura	Educación
142	Licenciado en Educación Primaria - Ciclo de Licenciatura	Educación
143	Licenciado en Educación Religiosa - Ciclo de Licenciatura	Educación
144	Licenciado en Tecnologías Digitales para la Educación - Ciclo de Complementación Curricular	Educación
145	Magister en Educación	Educación
146	Magister en Educación en Entornos Virtuales	Educación
147	Magister en Educación para Profesionales de la Salud	Educación
148	Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías	Educación
149	Profesor en Ciencias de la Educación	Educación
150	Técnico Universitario en Desarrollo Curricular - Ciclo de Complementación	Educación
151	Diplomado en Preparación Física - Ciclo de Complementación Curricular	Educación Física y Deportes
152	Licenciado en Actividad Física y Deporte - Ciclo de Licenciatura	Educación Física y Deportes
153	Licenciado en Educación Física - Ciclo de Complementación Curricular	Educación Física y Deportes
154	Licenciado en Educación Física - Ciclo de Licenciatura	Educación Física y Deportes
155	Magister en Educación Física y Deporte	Educación Física y Deportes
156	Diplomado Superior en Enseñanza de las Ciencias (Título Propio)	Enseñanza
157	Diplomado Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia (Título Propio)	Enseñanza
158	Diplomado Superior en Pedagogía de las Diferencias (Título Propio)	Enseñanza



Referencia	Carrera	Área
159	Especialista en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales	Enseñanza
160	Formación Docente para el nivel medio y/o superior universitario y no universitario - Ciencias Básicas	Enseñanza
161	Formación Docente para el nivel medio y/o superior universitario y no universitario - Ciencias Humanas	Enseñanza
162	Licenciado en Enseñanza de Ciencias del Ambiente - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
163	Licenciado en Enseñanza de la Biología - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
164	Licenciado en Enseñanza de la Historia - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
165	Licenciado en Enseñanza de la Lengua y Comunicación - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
166	Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
167	Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
168	Licenciado en Enseñanza de la Lengua y Literatura - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
169	Licenciado en Enseñanza de la Matemática - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
170	Licenciado en Enseñanza de las Ciencias - Ciclo de Complementación Curricular	Enseñanza
171	Licenciado en Enseñanza de las Ciencias Sociales -Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
172	Licenciado en Enseñanza del Idioma Inglés - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
173	Licenciado en Informática Educativa - Mención en Enseñanza de la Informática - Ciclo de Licenciatura	Enseñanza
174	Profesor de Enseñanza de Nivel Medio y Superior en Biología - Ciclo de Profesorado	Enseñanza
175	Profesor de Enseñanza de Nivel Medio y Superior en Física - Ciclo de Profesorado	Enseñanza
176	Profesor de Enseñanza de Nivel Medio y Superior en Matemática - Ciclo de Profesorado	Enseñanza



Referencia	Carrera	Área
177	Profesor de Enseñanza de Nivel Medio y Superior en Química - Ciclo de Profesorado	Enseñanza
178	Profesor en Ciencias de la Computación	Enseñanza
179	Profesor en Enseñanza de la Lengua y la Literatura - Ciclo de Profesorado	Enseñanza
180	Profesor en Enseñanza de las Ciencias - Ciclo de Profesorado	Enseñanza
181	Profesor Universitario	Enseñanza
182	Profesor Universitario - Ciclo de Profesorado	Enseñanza
183	Administración y Gestión Cultural	Gestión
184	Analista en Gestión Educativa	Gestión
185	Diplomado en Gestión de Microfinanzas	Gestión
186	Diplomado en Gestión de Servicios de Salud	Gestión
187	Diplomado en Políticas Públicas con orientación en Gestión Territorial del Estado	Gestión
188	Diplomado Superior en Gestión y Control de Políticas Públicas (Título Propio)	Gestión
189	Diplomado Superior en Organizaciones de la Sociedad Civil (Título Propio)	Gestión
190	Diplomado Universitario en Dirección de Instituciones Educativas - Ciclo de Complementación Curricular	Gestión
191	Diplomado Universitario en Gerencia Bancaria	Gestión
192	Diplomado Universitario en Gestión Bancaria	Gestión
193	Especialista en Gestión de las Tecnologías	Gestión
194	Especialista en Gestión de Bibliotecas	Gestión
195	Especialista en Gestión de las Telecomunicaciones	Gestión
196	Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones	Gestión
197	Especialista en Gobierno Local	Gestión
198	Gestión y Administración de Empresas	Gestión
199	Licenciado en Dirección de Organizaciones de la Sociedad Civil - Ciclo de Licenciatura	Gestión



Referencia	Carrera	Área
200	Licenciado en Estrategia Contemporánea	Gestión
201	Licenciado en Estrategia y Organización - Ciclo de Licenciatura	Gestión
202	Licenciado en Gestión de Empresas Turísticas y Hoteleras - Ciclo de Licenciatura	Gestión
203	Licenciado en Gestión de Instituciones Educativas - Ciclo de Licenciatura	Gestión
204	Licenciado en Gestión de la Seguridad - Ciclo de Licenciatura	Gestión
205	Licenciado en Gestión de Políticas Públicas	Gestión
206	Licenciado en Gestión Educativa	Gestión
207	Licenciado en Gestión Educativa - Ciclo de Licenciatura	Gestión
208	Licenciado en Gestión Parlamentaria	Gestión
209	Licenciado en Gestión Turística	Gestión
210	Licenciado en Logística	Gestión
211	Licenciado en Resolución de Conflictos y Mediación - Ciclo de Licenciatura	Gestión
212	Logística y Transportes	Gestión
213	Magister en Gobierno local	Gestión
214	Técnico en Control y Auditoría Gubernamental	Gestión
215	Técnico en Dirección de Protocolo, Organización de Eventos y Relaciones Públicas	Gestión
216	Técnico en Gestión Contable Impositiva	Gestión
217	Técnico en Gestión de Políticas Públicas	Gestión
218	Técnico en Gestión Parlamentaria	Gestión
219	Técnico en Gestión Social y Cultural	Gestión
220	Técnico en Gestión Universitaria	Gestión
221	Técnico en Gestión y Administración de la Cultura	Gestión
222	Técnico en Gestión y Producción Apícola	Gestión
223	Técnico para la Gestión en Empresas Fúnebres	Gestión
224	Técnico Superior en Gestión y Administración Universitaria	Gestión
225	Técnico Universitario en Gestión Bancaria	Gestión



Referencia	Carrera	Área
226	Técnico Universitario en Gestión Cultural	Gestión
227	Técnico Universitario en Gestión de Bancos y Empresas Financieras	Gestión
228	Técnico Universitario en Gestión de Empresas	Gestión
229	Técnico Universitario en Gestión de Medios Comunitarios	Gestión
230	Técnico Universitario en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas	Gestión
231	Técnico Universitario en Gestión de Sociedades Cooperativas	Gestión
232	Técnico Universitario en Gestión Parlamentaria	Gestión
233	Técnico Universitario en Gestión y Administración en Instituciones Públicas - Modalidad a Distancia	Gestión
234	Técnico Universitario en Logística	Gestión
235	Técnico Universitario en Organización y Conducción de Instituciones Educativas - Ciclo de Complementación	Gestión
236	Higiene y Seguridad Industrial	Higiene y Seguridad
237	Ingeniero en Seguridad e Higiene en el Trabajo - Ciclo de Complementación Curricular	Higiene y Seguridad
238	Licenciado en Higiene y Seguridad del Trabajo	Higiene y Seguridad
239	Licenciado en Higiene y Seguridad en el Trabajo - Ciclo de Licenciatura- MD	Higiene y Seguridad
240	Licenciado en Higiene y Seguridad Laboral	Higiene y Seguridad
241	Licenciado en Protección Civil y Emergencias	Higiene y Seguridad
242	Licenciado en Seguridad - Ciclo de Complementación Curricular	Higiene y Seguridad
243	Licenciado en Seguridad Ciudadana - Ciclo de Licenciatura	Higiene y Seguridad
244	Licenciado en Seguridad Ciudadana - Modalidad a distancia - Ciclo de Complementación Curricular	Higiene y Seguridad
245	Técnico en Higiene y Seguridad Alimentaria	Higiene y Seguridad
246	Técnico en Higiene y Seguridad en el Trabajo	Higiene y Seguridad



Referencia	Carrera	Área
247	Técnico en Higiene y Seguridad Laboral	Higiene y Seguridad
248	Técnico en Prevención de Desastres	Higiene y Seguridad
249	Técnico en Protección Civil y Emergencias	Higiene y Seguridad
250	Técnico en Seguridad contra Incendios	Higiene y Seguridad
251	Técnico Superior en Higiene y Seguridad en el Trabajo	Higiene y Seguridad
252	Técnico Universitario en Higiene y Seguridad en el Trabajo	Higiene y Seguridad
253	Técnico Universitario en Higiene y Seguridad Laboral	Higiene y Seguridad
254	Técnico Universitario en Seguridad e Higiene de la Industria Mecánico-Automotriz	Higiene y Seguridad
255	Diseño Industrial	Ingeniería e Industria
256	Especialista en Industria Petroquímica	Ingeniería e Industria
257	Especialista en Ingeniería Sanitaria	Ingeniería e Industria
258	Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras	Letras e Idiomas
259	Especialista en Traducción Científica y Técnica	Letras e Idiomas
260	Especialista en Traducción Jurídica y Económica	Letras e Idiomas
261	Licenciado en Español como Lengua Extranjera - Ciclo de Licenciatura	Letras e Idiomas
262	Licenciado en Inglés - Ciclo de Licenciatura	Letras e Idiomas
263	Licenciado en Letras - Ciclo de Licenciatura	Letras e Idiomas
264	Comercialización y Marketing	Marketing y Comercio
265	Comercio Internacional	Marketing y Comercio
266	Especialista en Comercio Internacional	Marketing y Comercio
267	Finanzas y Negocios	Marketing y Comercio
268	Licenciado en Comercialización	Marketing y Comercio
269	Licenciado en Comercialización - Marketing	Marketing y Comercio
270	Licenciado en Comercio Exterior - Ciclo de Complementación Curricular	Marketing y Comercio
271	Licenciado en Comercio Internacional	Marketing y Comercio
272	Licenciado en Comercio Internacional - Ciclo de Licenciatura	Marketing y Comercio
273	Licenciado en Marketing	Marketing y Comercio
274	Licenciado en Marketing - Ciclo de Complementación Curricular	Marketing y Comercio



Referencia	Carrera	Área
275	Magister en Comercio y Negocios Internacionales	Marketing y Comercio
276	Martillero Público y Corredor de Comercio	Marketing y Comercio
277	Técnico en Comercialización	Marketing y Comercio
278	Técnico en Comercio Internacional	Marketing y Comercio
279	Técnico en Dirección de Equipos de Venta	Marketing y Comercio
280	Técnico Universitario en Comercialización	Marketing y Comercio
281	Técnico Universitario en Comercialización Minorista	Marketing y Comercio
282	Licenciado en Relaciones Internacionales	Relaciones Institucionales
283	Licenciado en Relaciones Internacionales con orientación en Escenarios de Conflictos Internacionales	Relaciones Institucionales
284	Licenciado en Relaciones Públicas	Relaciones Institucionales
285	Licenciado en Relaciones Públicas e Institucionales	Relaciones Institucionales
286	Magister en Relaciones Internacionales	Relaciones Institucionales
287	Relaciones Internacionales	Relaciones Institucionales
288	Técnico en Relaciones Públicas	Relaciones Institucionales
289	Técnico Universitario en Ceremonial y Protocolo	Relaciones Institucionales
290	Licenciado en Gestión de Recursos Humanos	RRHH y RLL
291	Licenciado en Recursos Humanos	RRHH y RLL
292	Licenciado en Recursos Humanos - Ciclo de Complementación Curricular	RRHH y RLL
293	Magister en Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales Internacionales	RRHH y RLL
294	Relaciones Laborales	RRHH y RLL
295	Técnico en Relaciones Laborales	RRHH y RLL
296	Técnico Universitario en Recursos Humanos	RRHH y RLL
297	Diplomado Superior en Bioética (Título Propio)	Salud
298	Enfermera/o	Salud
299	Especialista en Electrofisiología Cardíaca	Salud



Referencia	Carrera	Área
300	Especialista en Medicina Familiar	Salud
301	Especialista en Psicogerontología	Salud
302	Licenciado en Enfermería	Salud
303	Licenciado en Enfermería - Ciclo de Licenciatura	Salud
304	Licenciado en Gerontología	Salud
305	Licenciado en Gerontología - Ciclo de Licenciatura MD	Salud
306	Licenciado en Nutrición	Salud
307	Licenciado en Psicología	Salud
308	Licenciado en Psicopedagogía - Ciclo de Licenciatura	Salud
309	Licenciado en Terapia Ocupacional - Ciclo de Licenciatura	Salud
310	Magister en Oftalmología	Salud
311	Magister en Salud Sexual y Reproductiva	Salud
312	Master en Oftalmología	Salud
313	Técnico en Control Bromatológico	Salud
314	Técnico en Emergencia Prehospitalaria, Rescate y Trauma	Salud
315	Técnico en Estadísticas de Salud	Salud
316	Técnico Universitario en Acompañamiento Terapéutico	Salud
317	Técnico Universitario en Cosmiatría y Cosmetología	Salud
318	Técnico Universitario en Emergencia Prehospitalaria, Rescate y Trauma	Salud
319	Técnico Universitario en Promoción y Protección de la Salud	Salud
320	Diplomado Superior en Desarrollo Rural (Título Propio)	Sector Agropecuario
321	Licenciado en Administración Agraria	Sector Agropecuario
322	Producción Animal	Sector Agropecuario
323	Técnico en Administración de Empresas Agropecuarias	Sector Agropecuario
324	Técnico en Alimentación de Ganado Vacuno	Sector Agropecuario
325	Técnico en Producción Primaria de Leche	Sector Agropecuario
326	Técnico Superior en Control de Sanidad y Calidad Agroalimentaria	Sector Agropecuario
327	Técnico Universitario en Gestión de Empresas Agropecuarias	Sector Agropecuario



Referencia	Carrera	Área
328	Técnico Universitario en Laboratorio Agropecuario	Sector Agropecuario
329	Analista de Sistemas	Sistemas e informática
330	Analista Programador	Sistemas e informática
331	Computación, Sistemas e Informática	Sistemas e informática
332	Ingeniería en Sistemas	Sistemas e informática
333	Ingeniero de Sistemas	Sistemas e informática
334	Licenciado en Informática	Sistemas e informática
335	Licenciado en Informática - Ciclo de Licenciatura	Sistemas e informática
336	Licenciado en Tecnología Educativa - Ciclo de Licenciatura	Sistemas e informática
337	Técnico en Diseño y Programación de Videojuegos	Sistemas e informática
338	Técnico en Informática Aplicada a la Gráfica y Animación Digital	Sistemas e informática
339	Técnico en Informática Aplicada al Diseño Multimedia y de Sitios Web	Sistemas e informática
340	Técnico en Informática de Gestión	Sistemas e informática
341	Técnico en Soporte de Computación	Sistemas e informática
342	Técnico Superior en Tecnologías de la Información	Sistemas e informática
343	Técnico Superior Universitario en Informática Educativa	Sistemas e informática
344	Licenciado en Hotelería y Turismo - Ciclo de Licenciatura	Turismo y Hotelería
345	Licenciado en Turismo	Turismo y Hotelería
346	Licenciado en Turismo - Ciclo de Licenciatura	Turismo y Hotelería
347	Licenciado en Turismo y Hotelería - Ciclo de Licenciatura	Turismo y Hotelería
348	Técnico en Hotelería y Turismo	Turismo y Hotelería
349	Técnico Universitario en Turismo	Turismo y Hotelería
350	Turismo y Hotelería	Turismo y Hotelería

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2017; elaboración propia.



Universidad Torcuato Di Tella