

PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES ONLINE EN EL ESPACIO IBEROAMERICANO

José María Vázquez García-Peñuela

Las nuevas tecnologías han tenido un gran impacto también en la enseñanza y, en concreto, en la universidad, ya que han permitido el acceso generalizado a una educación de calidad. Pero las posibilidades que ofrecen —cercanía con el profesorado, acceso y asesoramiento— requieren un tratamiento distinto al ofrecido tradicionalmente por la educación a distancia, un sector que ha sido radicalmente transformado por la nueva enseñanza *online*.

DOS HECHOS CONTRADICTORIOS

En las páginas que siguen trataré de exponer la oportunidad que las nuevas universidades a distancia, virtuales u *online*, pueden representar para la educación superior en Iberoamérica. Como punto de partida me parece que puede resultar iluminadora la contraposición entre dos textos de naturaleza muy heterogénea, aunque referidos a la misma realidad. El primero está entresacado del discurso que se pronunció en un acto de graduación, que tuvo lugar el 7 de noviembre de año 2014, en Bogotá, con la presencia de más

de trescientos alumnos colombianos, de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). La estudiante, que había finalizado su máster oficial en Neuropsicología y Educación, expresó, además, obviamente, de muchas otras cosas —con la carga de emotividad que es habitual en este tipo de intervenciones—, que «las nuevas tecnologías y el fácil acceso a la información nos permitieron a mí y a mis compañeros conocer una nueva metodología de enseñanza que no solo era de fácil acceso sino que nos ofertaba una educación de alta calidad, con profesores doctores reconocidos a nivel internacional y con un plan de estudios innovador, que conducía a un perfil profesional muy competitivo». Que yo comentase o, más aún, que resaltase o abundara en los elogios a un programa académico de la universidad que dirijo estaría fuera de lugar. Me limitaré a subrayar las que creo que son las tres ideas principales del texto: facilidad de acceso, calidad académica y mejora en la cualificación profesional.

El segundo de los textos está contenido en la reciente Ley Universitaria de Perú (nº 30220, de 8 de julio de 2014), concretamente su art. 47 que lleva la rúbrica «Educación a distancia» y bajo la cual expresa:

Las universidades pueden desarrollar programas de educación a distancia, basados en entornos virtuales de aprendizaje.

Los programas de educación a distancia deben tener los mismos estándares de calidad que las modalidades presenciales de formación.

Para fines de homologación o revalidación en la modalidad de educación a distancia, los títulos o grados aca-

démicos otorgados por universidades o escuelas de educación superior extranjeras se rigen por lo dispuesto en la presente ley.

Los estudios de pregrado de educación a distancia no pueden superar el 50% de créditos del total de la carrera bajo esta modalidad. Los estudios de maestría y doctorado no podrán ser dictados exclusivamente bajo esta modalidad.

La SUNEDU [Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria] autoriza la oferta educativa en esta modalidad para cada universidad cuando conduce a grado académico.

La cabal comprensión de normas de ordenamientos jurídicos distintos del propio es una tarea difícil pues requiere del conocimiento de la realidad social que trata de ordenar, asunto no fácil para quien no vive inmerso en ella. No obstante la sola lectura del texto suscita alguna perplejidad. La fundamental, a mi modo de ver, es que por un lado se exija, pienso que acertadamente, los mismos estándares de calidad a los programas académicos de educación a distancia que a los presenciales para, después y en lo que se refiere a los de pregrado (para los de posgrado también hay una limitación pero no fijada porcentualmente), establecer que el número de créditos cursados a distancia no podrá superar el cincuenta por ciento del total de la carrera.

Más allá de otras cuestiones —como pudiera ser la de extender esa exigencia a los títulos extranjeros, lo cual deja en entredicho los sistemas de control de calidad foráneos— lo que se desprende con toda claridad, a mi juicio, es un no disimulado recelo hacia la enseñanza no presencial, como

se plasma en otro precepto de la misma ley, que no deja de ser llamativo: no podrán ser rectores de universidad aquellos profesores cuyos doctorados los hubieran obtenido de modo no presencial. Pienso que el enjuiciar debidamente estas restricciones exigiría un conocimiento profundo del sistema universitario peruano que no poseo, pero quizá se puede aventurar que, posiblemente, traigan causa de abusos cometidos en la impartición de programas académicos en modalidad no presencial sin la debida calidad.

EL TERREMOTO DIGITAL

En su último número de junio pasado dedicado a los cambios en la educación superior, referidos, sobre todo, lógicamente, al ámbito anglosajón, *The Economist* utilizaba términos tales como «disrupción tecnológica», «terremoto digital» o «explosión del aprendizaje *online*».

Ciertamente, las nuevas tecnologías y el uso de Internet están teniendo y tendrán en el futuro inmediato una incidencia importantísima en el mundo de la enseñanza universitaria. En qué manera se están produciendo los cambios es un tema amplio con muchos aspectos diversos, pero pienso que puede ser útil distinguir los siguientes tres fenómenos.

En primer lugar se debe hacer referencia al uso cada vez más intenso de las nuevas tecnologías en el que podríamos denominar hábitat universitario tradicional. A pesar de que existen —lo contrario sería insólito— docentes que se aferran numantamente a la tradicional lección magistral, el cambio metódico que ha supuesto la concepción de la docencia que lleva aneja la implantación del Espacio

Europeo de Educación Superior, ha hecho que los estudiantes tengan que recurrir, por ejemplo, a la búsqueda de información a la red o que participen con sus compañeros de aulas en foros que modera el profesor, etc.

Asistimos pues, en primer lugar, al hecho que se ha intensificado del uso de las nuevas tecnologías como medio del aprendizaje en la enseñanza universitaria presencial o tradicional, en la cual el papel y la función de docentes y discentes no se difuminan por tal uso.

En segundo lugar, y en cierto modo en el extremo opuesto, se encuentra el cada vez más conocido fenómeno de los MOOCs (cursos masivos abiertos y *online*) en los que se podría decir, que en ellos (aunque revisten diversas modalidades, por lo cual lo que se va a afirmar es matizable) es la tecnología la que cobra el protagonismo. Sofisticadas plataformas de aprendizaje permiten que miles o decenas de miles (la eclosión de los MOOCs tuvo lugar en 2011 cuando en un curso sobre inteligencia artificial de dos profesores de la Universidad de Stanford se dieron de alta unos 160.000 alumnos) de personas realicen un curso sobre una materia de carácter normalmente bastante específico.

Los MOOCs con mayor prestigio y, por tanto, con mayor número de alumnos, se imparten desde plataformas tecnológicas de enseñanzas fundadas o promovidas por potentes universidades norteamericanas o, más frecuentemente, por un consorcio de estas. El hecho de que ordinariamente tengan un carácter gratuito, junto con los relativamente altos costes que supone la elaboración de un buen MOOC, así como el mantenimiento de las plataformas que los gestionan, hacen que hoy en día se consideren como una ini-

ciativa sin ánimo de lucro de las que se pueden beneficiar estudiantes con pocos recursos en zonas del mundo menos desarrolladas. De hecho, y por ejemplo, el número de estudiantes indios inscritos en MOOCs —sobre todo los que tienen un perfil tecnológico— es relativamente muy grande.

Obviamente, que este tipo de enseñanza no sea económicamente autosuficiente la dota de una evidente problemática. Otro problema que se suele señalar es el de la dificultad de acreditar la adquisición de aprendizaje. Aquí la solución apunta a que esa acreditación, mediante la correspondiente expedición de una diploma u otro documento análogo a favor de quien supere con éxito el curso, podría vincularse al pago de una determinada cantidad del dinero, lo cual dotaría al sistema de sostenibilidad.

De hecho, en la actualidad —y es el tercero de los principales problemas— las tasas de éxito en los MOOCs son muy bajas: es un porcentaje que se suele estimar en torno al siete por ciento.

Precisamente, para intentar incrementar esa tasa de éxito, Coursera, quizá la más importante de las plataformas de MOOCs, fundada en la Universidad de Stanford pero con decenas de universidades asociadas en todo el mundo y varios millones de estudiantes que siguen sus cursos, ha promovido los Coursera's Hubs o conectores de aprendizaje: lugares físicos donde los alumnos que no disponen de acceso a Internet pueden conectarse, pero donde también se encuentran entre sí y son tutorizados por un moderador.

Finalmente, conviene señalar aunque se puede desprender de lo expuesto, que las plataformas de MOOCs no

se conciben a sí mismos como universidades ni se plantean sustituirlas en el futuro.

Precisamente, la tercera tendencia supone, claramente, lo contrario: la existencia de las universidades *online* o virtuales como institucionales propiamente académicas, de titularidad pública o privada —esa cuestión es ahora secundaria—, que se valen de las nuevas tecnologías para ofrecer e impartir sus programas académicos a través de Internet.

La calificación de este tipo de universidades como universidades «a distancia», cuando se aprovechan las posibilidades de las nuevas tecnologías, solamente puede resultar adecuada desde el punto de vista meramente local o geográfico. Es decir, es cierto que estudiante y profesor pueden encontrarse a cientos o miles de kilómetros de distancia, pero la interlocución puede ser, y de hecho es, de gran cercanía.

Creo que puede ser interesante dar unas pinceladas sobre este extremo para ilustrar cómo el concepto de «universidad a distancia» se está tornando obsoleto.

En primer lugar, conviene señalar que la existencia de programas informáticos de videoconferencias, específicamente diseñados para la docencia permite que el profesor sea visto y oído en directo en la pantalla de su ordenador (o de su dispositivo móvil) por el alumno.

En esa misma pantalla el profesor puede hacer presentaciones, poner textos o vídeos o, claro está, utilizarla como pizarra. El profesor dispone en su propia pantalla de la lista de los alumnos que está asistiendo a la clase y en cualquier momento se puede dirigir a cualquiera de ellos que puede

intervenir mediante su propia voz e imagen o también claro está, contestando por escrito a través de un chat.

Recíprocamente, los alumnos, análogamente a lo que sucede en la docencia presencial, pueden hacer preguntas o plantear sus dudas al profesor.

Estas clases que pueden denominarse, aunque resulta en cierto modo un oxímoron, «presenciales-virtuales», están a disposición de los estudiantes cuyos horarios de trabajo u otras circunstancias les impidieron asistir en directo.

Este mismo sistema de videoconferencia permite, como es obvio, la realización de tutorías, ya sean personales o con pequeños grupos, así como el trabajo en grupo de los estudiantes para la realización de actividades docentes de autoría colectiva.

La preparación de unos buenos materiales de estudio, que el estudiante tiene a su disposición en el campus virtual, debidamente enriquecidos con enlaces a la bibliografía de consulta, a conferencias o a toda una constelación de contenidos de interés que son de acceso libre en la red, es otro de los elementos claves de una docencia *online* de calidad.

En tercer lugar, un medio importantísimo para el aseguramiento de esa calidad es una adecuada programación personalizada del trabajo del estudiante, que le permita, mediante un sistema de seguimiento eficaz de su aprendizaje, realizar sus actividades, así como las pruebas de verificación de los conocimientos adquiridos y dedicar el debido tiempo al estudio personal de manera que pueda superar con éxito las asignaturas cursadas.

Esta modalidad de docencia universitaria es seguida en España, muy mayoritariamente, por personas adultas que

trabajan y que en muchas ocasiones tienen obligaciones familiares. El número de alumnos que están en la misma franja de edad de quienes frecuentan los campus de las universidades presenciales o tradicionales es muy pequeño. Concretamente, la edad media de los alumnos de mi universidad es de 34 años. Estos datos vienen a reflejar el hecho de que las universidades *online* atienden la demanda de quienes quieren recibir una formación universitaria de grado o posgrado y hacerlo en una universidad con enseñanzas presenciales les resultaría muy difícil o simplemente imposible.

UNA OPORTUNIDAD PARA IBEROAMÉRICA

En lo que conozco, el estudio más amplio y pormenorizado sobre la situación de la educación superior en Iberoamérica lo constituye el informe que, bajo los auspicios de Telefónica, el Banco Mundial y Universia, publicó el CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) en 2011 y que tuvo a los profesores chilenos José Joaquín Brunner y Rocío Ferrada Hurtado como editor-coordinador y como editora adjunta, respectivamente, quienes coordinaron los trabajos de 47 autores de 22 diferentes naciones iberoamericanas. A este extenso informe, de más de cuatrocientas páginas, se tiene acceso en la web de la entidad que lo publicó (www.cinda.cl).

Pienso que algunas de las claves más importantes del informe las ofrece el propio editor-coordinador, en un artículo breve realizado sobre el informe, publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (nº 7, 2012), accesible a través de la red a su texto completo, y que, sig-

nificativamente, se titula «La idea de universidad en tiempos de masificación». En efecto, casi en el propio inicio de su estudio expresa: «Me parece que el fenómeno más llamativo del último tiempo en este ámbito es la fuerza irresistible de la masificación y universalización, particularmente en la región latinoamericana [el estudio abarca también Portugal y España]. Dicho de otra manera, el tránsito de sistemas de élites a sistemas masivos». Las cifras que ofrece el informe son del todo concluyentes. Además, la tendencia se intensificará a la vista del incremento del número de alumnos de educación secundaria que en la actualidad existe y que es un fenómeno irreversible, afortunadamente, en esas naciones.

Este gran salto cuantitativo de la población universitaria iberoamericana fue objeto de atención en el último encuentro de rectores de Universia celebrado en Río de Janeiro a finales de julio de 2014, con la asistencia de unos mil doscientos rectores de Iberoamérica, donde se manifestó la preocupación por la adecuada recepción en los correspondientes sistemas universitarios de esas nutridas cohortes de estudiantes.

Ciertamente, el incremento del número de instituciones de educación superior en las naciones hispanolusoamericanas ha sido también, asombroso. En España, en ocasiones, se oye expresar opiniones acerca de un excesivo número de universidades. Obviamente es un tema sobre el que cabe discutir, así como la conveniencia de su especialización, etc. Pero el dato puramente cuantitativo es que en la actualidad no llegan a noventa y en 1950 las que había eran trece. En ese mismo año 1950, en Iberoaméri-

ca el número de universidades era de 105, mientras que, en su artículo del 2012, Brunner expresa admirativamente que «a la luz de los datos proporcionados por los estudios nacionales, en Iberoamérica existirían hoy 4.000 universidades (¡sí, 4.000!) y, adicionalmente, cerca de 12.000 instituciones no universitarias de educación superior. Sin entrar en detalles respecto de su distribución por países, estas cifras contrastan incluso con las de Estados Unidos, país que posee la enseñanza terciaria más descentralizada y mejor dotada de recursos, con una matrícula aproximada a la iberoamericana: hay allá, en efecto, 20,5 millones de estudiantes repartidos en alrededor de 4,5 mil instituciones, de las cuales 2,8 mil son universidades y 1,7 mil son *colleges* que imparten programas de dos años de duración. Podemos usar un ejemplo adicional de comparación: en la República Popular China había 23 millones de estudiantes terciarios en 2005, distribuidos en alrededor de 2,4 mil instituciones, de las cuales 1.650 eran instituciones regulares, equivalentes a nuestras variopintas universidades».

El adjetivo variopinto pienso que está utilizado con una bien determinada intención (como sucede con el de «adecuada» que apliqué en el párrafo anterior *in fine*, cuando me referí a la recepción de las nuevas cohortes de estudiantes universitarios por los sistemas de educación superior nacionales en Iberoamérica). Efectivamente, sin atender a otro tipo de elementos diferenciadores, importantes en sí mismos, pero que podrían considerarse secundarios, cuando de lo que se trata es de universidades (como las cuestiones relativas a los recursos financieros, titularidad jurídica, etc.), sino a un elemento consustancial a la idea

de universidad, como es el investigador, las diferencias entre las universidades iberoamericanas pueden calificarse de abismales. Junto a universidades que tienen una muy relevante tarea investigadora que se traduce en resultados sobresalientes a nivel mundial, hay otras en que tal labor es sencillamente nula o casi nula. Pero de este panorama variopinto lo que resulta claramente negativo es la distribución en que se dan esas diferencias. Del Informe Cinda del 2011, Brunner extrae, directamente, los siguientes datos: «Entre las casi cuatro mil universidades iberoamericanas (3.999), solo 62 (menos de un 2%) se aproximan a la noción de una *research university* por el volumen de su producción científica medida bibliométricamente; un segundo grupo, de tamaño similar (69 universidades), puede calificarse como compuesto por universidades con investigación; luego hay un tercer grupo, de 133 universidades (3,3% del total) que, con benevolencia, puede decirse que se halla integrado por “universidades emergentes” a la investigación, cada una de las cuales publican, en promedio, durante un periodo de cinco años, entre 50 y 200 artículos anuales. En consecuencia, el 93% de nuestras 4.000 universidades debe clasificarse como instituciones puramente docentes, incluyendo entre ellas a un grupo de algo más de 1.100 universidades (28%) que tienen una actividad artesanal de investigación, publicando en promedio entre uno y hasta 49,8 artículos anualmente durante el último lustro».

Este panorama, a mi modo de ver, está directamente ligado al muy escaso número de doctores que se da en las universidades de Iberoamérica. Aquí, claramente, un programa inteligentemente diseñado y ejecutado podría hacer

que España prestara (y se prestase a sí misma) un gran servicio a las naciones hermanas del otro lado del Atlántico. Nuestro sistema universitario está preparado para formar con alta calidad a miles de doctores y esa capacidad en los últimos años se ha infrautilizado.

Por otro lado, y finalmente, pienso que las universidades *online* pueden constituir una oportunidad óptima para ofrecer una docencia de calidad (impartida por profesores que investigan) a miles de estudiantes universitarios iberoamericanos, muchos de ellos que habitan en grandes urbes en las que los desplazamientos a las aulas presenciales (al igual que sucede en lugares apartados geográficamente) les hace imposible compatibilizar su estudio con el trabajo, como sucede en España con muy buena parte de quienes estudian en las universidades *online*, como antes he señalado. Pero dada la especial contextura social y económica, así como el grado de desarrollo de buena parte de los sistemas universitarios de esas naciones, las universidades *online*, de titularidad pública o privada, de su nación o de otra, pueden ser apropiadas también para estudiantes jóvenes que por razones geográficas, económicas o de otra naturaleza no pueden acceder a una educación superior de calidad. ■