

CONCEPCIÓN Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA

Lorenzo García Aretio (coord.)

Marta Ruiz Corbella

José Quintanal Díaz

Miriam García Blanco

María García Pérez

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

CONCEPCIÓN Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA

Lorenzo García Aretio (coord.)

Marta Ruiz Corbella

José Quintanal Díaz

Miriam García Blanco

María García Pérez

Han colaborado en el procesado de mensajes de la lista Cuedistancia: Sonia Coloma Blanes, Belén Amores Cano, María Corral Rodríguez, Belén Domínguez Vázquez, Lucía Lama Gómez, Jessica Jiménez Arranz, Isabel Palmeiro Asenjo, Marta Angulo Fraile, Teresa Lara Mas, Blanca Yago Candela, Cristina Marín Machado, Alberto Rodrigo Suárez, Sandra Peña Mosteiro, Esther Mata Espinosa, María Cervel Nieto y Alberto Padilla Salvador

La colección **Documentos de Trabajo** es una iniciativa del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y su objetivo principal es difundir estudios, informes e investigaciones de carácter iberoamericano en sus campos de cooperación.

Los trabajos son responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión de la OEI.

Los **Documentos de Trabajo** están disponibles en formato pdf en la siguiente dirección: www.oei.es/caeu

Primera versión, octubre de 2009

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid (España)
Tel.: (+34) 91 594 43 82 | Fax: (+34) 91 594 32 86
oei@oei.es | www.oei.es

COLABORA

Agencia Española de Cooperación Internacional
para el Desarrollo (AECID)

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

gráfica futura

CORRECCIÓN

Gabriela Tijman y Deborah Averbuj

ISBN

978-84-7666-214-4

Estos materiales están pensados para que tengan la mayor difusión posible y de esa forma contribuir al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

Estes materiais estão pensados para que tenham maior divulgação possível e dessa forma contribuir para o conhecimento e o intercâmbio de idéias. Autoriza-se, por tanto, sua reprodução, sempre que se cite a fonte e se realize sem fins lucrativos.

Índice

7	INTRODUCCIÓN
11	1. AMÉRICA LATINA
11	1.1. EL CONTEXTO
12	1.2. LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA
15	2. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EaD)
15	2.1. LA EVOLUCIÓN DE LA EaD
17	2.2. ¿UN NUEVO PARADIGMA EN EAD?
19	2.3. LA EaD EN AMÉRICA LATINA
21	2.3.1. Inversión
23	2.3.2. Calidad en educación
25	2.3.3. Infraestructura tecnológica
29	3. EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES
32	3.1. ACCIONES LLEVADAS A CABO EN EL CAMPO DE LA EaD
36	3.2. EL IMPULSO DE LA EaD: REDES DE COOPERACIÓN
38	3.3. REDES NO INSTITUCIONALES DE EAD
41	4. PRIMERA FASE DE COSYPEDAL: CONCEPCIÓN Y SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA
42	4.1. DISEÑO DE LA PRIMERA FASE
42	4.1.1. Fundamentación
43	4.1.2. Objetivos propuestos en la primera fase
44	4.1.3. Variables contempladas
46	4.1.4. Población objeto del estudio
47	4.1.5. Cuestionario
50	4.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO
52	4.2.1. Datos generales relacionados con aspectos contextuales para la investigación
56	4.2.2. Cuestiones fundamentales sobre la concepción de la EaD en América Latina (preguntas 1 a 18)
86	4.3. CONCLUSIONES DE LA PRIMERA FASE

93	5. SEGUNDA FASE DE COSYPEDAL: TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA
93	5.1. LAS LISTAS COMO CANALES DE DEBATE CIENTÍFICO
93	5.1.1. Los foros y listas como herramientas de comunicación
96	5.1.2. Las listas de distribución en torno a la EaD
99	5.2. LAS COMUNIDADES VIRTUALES: NUEVOS ESCENARIOS DE LA EaD
101	5.3. TENDENCIAS EN EaD A TRAVÉS DE CUEDISTANCIA
101	5.3.1. La lista de distribución de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia: Cuedistancia (CUED-L)
102	5.3.2. El estudio empírico sobre Cuedistancia
109	5.3.3. TEDAL: surgimiento de un proyecto de investigación
110	5.3.4. Diseño. Procedimiento de la fase TEDAL
111	5.3.5. Población y muestra del primer estudio TEDAL
113	5.4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DEL PRIMER ESTUDIO TEDAL
113	5.4.1. Datos identificativos de los participantes en la CUED-L
115	5.4.2. Instituciones representadas en la CUED-L
116	5.5. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DESCRIPTIVOS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA CUED-L
118	5.5.1. Presentación
120	5.5.2. Difusión
121	5.5.3. Temática de contenido
132	5.6. TEAD-L, SEGUNDO ESTUDIO: EVOLUCIÓN DE LA LISTA CUEDISTANCIA
134	5.6.1. Objetivos y metodología de investigación
134	5.6.2. Muestra
135	5.6.3. Análisis de datos
146	5.7. CONCLUSIONES TEDAL
151	6. BIBLIOGRAFÍA
157	7. SIGLAS

Introducción

La educación a distancia (EaD) apareció el siglo pasado rompiendo los estándares de la educación presencial y conviviendo con ella. A pesar de las resistencias sociales, la demanda de este tipo de educación hizo que fuera incorporándose tímidamente, hasta que terminó por imponerse en determinados sectores de la población, especialmente en el campo universitario. Sin embargo, la mayoría de las propuestas que aparecieron en ese momento solo eran los presagios de lo que se conoce actualmente por educación a distancia.

Con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro del proceso de globalización de la economía, la cultura y el conocimiento, América Latina se ha visto inmersa en una nueva concepción de sociedad. La aparición de internet está produciendo nuevas pautas de gran magnitud en el comportamiento humano. Se deben tener en cuenta los grandes cambios que se han dado en la última década en la vida social, laboral y productiva, pero especialmente en lo relacionado con los nuevos desarrollos tecnológicos aplicados a la educación en sus diferentes modalidades, como «la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento» (Facundo, 2002: 10). La importancia de las recientes transformaciones en el campo de la educación, y más especialmente en el campo de la educación a distancia, ha sido resultado de la interacción de varios procesos simultáneos que permitieron la aparición y el desarrollo de las TIC en todos los aspectos de la vida cotidiana. La naturaleza de las tecnologías y su alcance global está incidiendo como un factor determinante en el acceso a la educación, creando nuevos desafíos para las sociedades. Sin embargo, se han multiplicado, de manera desigual, las pautas para la integración de las tecnologías en los distintos sistemas educativos de los países de América Latina.

Para entender el contexto donde están insertas las propuestas de educación a distancia que se están dando en la actualidad, hay que atender previamente a la evolución de la propia sociedad. Antes de llegar a esta sociedad de la información es necesario plantearse los objetivos y las necesidades de cada país. Además de esto, la educación a distancia debe ser percibida desde una óptica más amplia para que cobre su pleno sentido y se profundice partiendo de un determinado escenario.

Trataremos de abordar la situación de la educación a distancia en América Latina y su evolución. Para conocer las condiciones presentes del contexto, se analizarán tres factores que influyen en la implantación de la educación a distancia en América Latina. El primer factor es la calidad educativa; el segundo es el coste económico que suponen los recursos tecnológicos que requiere este tipo de educación, y el tercer factor es la infraestructura tecnológica necesaria.

Para las organizaciones internacionales, la educación a distancia ha cobrado una especial importancia en los últimos tiempos, como se desprende de la información recogida de actas, informes y declaraciones que han sido fuente de estudio y punto de partida en este trabajo. Por esta razón, se detallarán las acciones emprendidas por dichas organizaciones, así como las nuevas instituciones y los proyectos para implantar las tecnologías e innovaciones en el campo educativo. Estas iniciativas irán encaminadas a conducir a los países de América Latina y a toda su población hacia la sociedad de la información y el conocimiento.

Partiendo del análisis de la situación y conociendo las acciones emprendidas por organizaciones internacionales y gobiernos latinoamericanos, nos planteamos una serie de interrogantes: ¿Qué concepciones e ideas sobre el fenómeno de la educación a distancia se tienen en América Latina? ¿Cuáles son las bases teóricas y conceptuales, las tendencias y centros de interés en este campo? ¿De qué manera contribuye y cuáles son los aportes de la educación a distancia a la sociedad en dichos países? ¿Cuál es el impacto social de las instituciones que han implementado esta modalidad educativa? ¿Cuáles son los recursos tecnológicos más utilizados en los cursos y sistemas de enseñanza a distancia en este contexto? ¿Qué reconocimiento social obtiene esta modalidad educativa en América Latina? ¿Cuáles son las tendencias de la educación a distancia en este continente? ¿Qué perspectivas de futuro se pueden avanzar? Respondiendo a estas y otras preguntas surge el proyecto titulado Concepción, Situación y Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina (COSYPEDAL).

En la década de los setenta del pasado siglo, la educación a distancia rompía uno de los pilares de la acción educativa: la relación cara a cara. Tímidamente fue incorporándose, no sin resistencias, en determinadas instituciones de nivel universitario. En algunos países se apostó de forma más directa, creando instituciones unimodales de solo educación a distancia. Pero, siendo realistas, la mayoría de las propuestas que nacieron a partir esa década fueron de programas o cursos que suponían la avanzadilla en la innovación de instituciones de carácter presencial.

Hoy existe gran confusión referida a las bases teóricas y conceptuales de la educación a distancia. Olvidamos fácilmente dónde están sus raíces históricas, desconocemos la variada oferta que de estudios no presenciales existen hoy en nuestros países, también ignoramos las tendencias y centros de interés actuales en este campo, así como el impacto social de estas instituciones. Desconocemos, en fin, hacia dónde vamos, qué rumbos tomará la nueva educación a distancia soportada en tecnologías avanzadas.

Y todos estos interrogantes se nos hacen tremendamente presentes en el área de América Latina. Pues bien, al tratar de responder a esos interrogantes centrando el objeto de estudio en esta área geográfica, se pensó dedicar los esfuerzos de este proyecto de investigación COSYPEDAL¹ que desarrolla la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, con el aval de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el auspicio de otras organizaciones de carácter internacional, tales como la UNESCO, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

1. Lorenzo García Aretio es Catedrático de Universidad y en la actualidad Decano de la Facultad de Educación de la UNED de España. Es el Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED), y toda su vida universitaria relacionada con la investigación la ha dedicado a estudiar los fundamentos, estructuras y posibilidades de la educación a distancia en sus diferentes formatos y presentaciones.

Parece claro que el objetivo de la universalización de la educación, la educación para todos y la democratización en el acceso a la de nivel superior, se antojan hoy como metas utópicas si no se contempla una educación desarrollada en formatos no presenciales, mediada a través de los recursos tecnológicos y, siempre, adaptada a las posibilidades económicas de cada país o institución.

Si la educación es considerada como un medio ideal para coadyuvar al desarrollo de los pueblos y la lucha contra el hambre, podemos elevar la educación a distancia al nivel de necesaria, dado que la universalización de este bien difícilmente será una realidad si no se cuenta con su concurso.

América Latina se configura como una región con necesidades educativas muy amplias. Es un terreno abonado para el desarrollo de acciones educativas y de formación a distancia, tanto en los niveles básicos como en los universitarios.

Sucede, sin embargo, que la realidad de la situación actual en esta región resulta difícil de evaluar porque no existen datos fiables, al menos no en gran número de países, que nos ofrezcan una radiografía de la situación global de este fenómeno en toda esta área.

La proliferación de experiencias de distinto corte, sobre todo nacidas al hilo de la irrupción de las TIC, hacen incluso difícil ubicar algunas experiencias como de una modalidad u otra. La concepción que sobre este fenómeno se tiene en América Latina, a nivel de cada país o de toda el área, como opinión más generalizada, no la conocemos.

Tampoco conocemos el número de universidades que realmente están ofreciendo programas o cursos, reglados o no reglados. Y de las que los ofrecen, no sabemos su fecha de nacimiento, metodología, recursos, cuadros docentes, alumnado, etc. Lo mismo sucede con determinados programas de educación a distancia implementados por los diferentes gobiernos.

No conocemos las tendencias en cuanto a las inquietudes de tantos profesionales. ¿Cuáles son sus centros de interés relacionados con la educación a distancia?, ¿qué debates interesan a los expertos?, ¿qué aspectos requieren de mayor profundización y estudio?

Finalmente, no conocemos la percepción o valoración que los docentes de estas instituciones, programas o cursos, tienen sobre su propia experiencia como docentes de sistemas a distancia. Y algo importante: no conocemos de manera directa cuáles son las fortalezas y debilidades globales de estas instituciones, programas o cursos, ni las necesidades reales de formación que tienen los directivos, planificadores, diseñadores, docentes, tutores, etc., responsables de estas propuestas.

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED cuenta con una Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI), que a través de su lista de discusión Cuedistancia (CUED-L) se configura como un foro de debate, contraste, intercambio, etc., de opiniones e informaciones entre expertos, buena parte de ellos muy experimentados en el estudio y práctica dentro de entornos educativos de educación a distancia. En febrero de 2007, esta red estaba configurada por 2.850 profesionales de España y América Latina, fundamentalmente, conformando la población latinoamericana de esta red, un 88% de la misma.

A ellos ha de sumarse un número superior a los 350 que siguieron los estudios del Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (EAAD) de la UNED, bajo los auspicios

de esta Cátedra UNESCO. En las diferentes ediciones del Máster contamos con alumnos procedentes de 32 países diferentes, en torno al 80% de ellos residentes en países de Iberoamérica.

Entendemos que esta red de expertos, con representación en todos los países del área iberoamericana, puede suponer un buen aval del previsible éxito de este proyecto.

Aunque la educación a distancia ha probado ya su eficacia en los diferentes niveles y tipos de educación (formal y no formal), es nuestro propósito limitar nuestro estudio a los programas universitarios (sean de instituciones públicas o privadas).

Así, de manera sintética, la investigación que nos proponemos a través del Proyecto Concepción, Situación y Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina (COSYPEDAL) pretende cubrir una serie de etapas, cuyos objetivos y procedimientos reseñamos aquí de manera sintética.

- **Concepción sobre la educación a distancia.** Se pretende detectar las diferentes concepciones e ideas que sobre el fenómeno de la educación a distancia se tienen en América Latina. Deseamos conocer cuáles son las denominaciones de educación a distancia más comunes en esta área geográfica, cuáles sus características definitorias, sus componentes, ventajas e inconvenientes, sus diferentes contribuciones a la sociedad, los recursos tecnológicos más frecuentemente utilizados, sus posibilidades, el reconocimiento social, etcétera.
- **Tendencias de la educación a distancia en América Latina.** Se pretende averiguar qué tópicos interesan más a los profesionales de este campo, dónde están los puntos álgidos de debate, confrontación o intercambio, y qué es lo que preocupa a los implicados en el medio.
- **Estudio histórico de la EaD en América Latina.** Con la colaboración de miembros de la Red de la CUED, se establecerán los parámetros precisos para realizar una aproximación suficiente a la realidad histórica de la EaD en cada uno de los países de América Latina en cuanto al nacimiento y desarrollo inicial de la EaD.
- **Universidades latinoamericanas con programas a distancia.** Localización, por países, de estudios universitarios que se desarrollan mediante la metodología a distancia de acuerdo con los criterios previamente establecidos por el equipo investigador.
- **Estudio prospectivo.** Paralelamente a los anteriores ámbitos de trabajo, se pretende realizar un estudio prospectivo relacionado con las tendencias hacia donde pueden derivar las acciones formativas universitarias basadas en metodologías no presenciales en el área latinoamericana.

En la presente publicación nos limitamos a presentar las dos primeras fases del proyecto. En consecuencia, trataremos de contextualizar tanto el proyecto mismo como la modalidad educativa y el papel de las organizaciones internacionales, antes de abordar la concepción y las tendencias de la educación a distancia en esta área geográfica.

1. América Latina

1.1. El contexto

Los componentes de las sociedades son la suma de su relación dinámica entre el presente y sus acontecimientos pasados. En el momento actual, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento viene marcada por nuevos retos y nuevas posibilidades que fomentan el crecimiento cultural y educativo a nivel mundial.

En los últimos años se ha producido un cambio vertiginoso con la consolidación y generalización del uso de la tecnología en la evolución de la humanidad, lo que ha dado lugar a cambios sociales diferentes según el contexto en el que se han implantado (Castell, 1997). Este hecho ha supuesto que, por la rapidez en la que se ha insertado esta nueva realidad emergente, muchos de los sectores de la población hayan quedado al margen, produciéndose grandes brechas tecnológicas, marcándose diferencias de desarrollo entre países que conviven dentro del mismo continente, e incluso entre personas de una misma sociedad.

América Latina presenta unas condiciones socioeconómicas y tecnológicas que han sido una desventaja en comparación con otros países desarrollados. Con la característica de su impedimento inicial para el establecimiento de la educación a distancia, por factores que analizaremos a continuación, presenta, en la actualidad, grandes posibilidades para su desarrollo y crecimiento. Este territorio posee muchos rasgos comunes, pero no se puede decir que sea una región homogénea. Cada uno de estos países posee una serie de particularidades tecnológicas, socioeconómicas y educativas que señalan al continente como un territorio con diversos niveles de desarrollo en sus variados modelos y tendencias (Facundo, 2002).

Además de lo indicado, otros factores que surgen de la “economía del conocimiento” y de los efectos de la globalización proponen un nuevo marco conceptual sobre el que partir. En estos momentos, se están produciendo desigualdades tanto en los niveles de ingreso económico como en el crecimiento de la educación masiva, y también en la aceleración que han sufrido las sociedades a raíz del progreso tecnológico.

El desafío de América Latina, por tanto, es incorporarse a la sociedad del conocimiento al mismo nivel que los países desarrollados. Para ello debe reducir la brecha educativa simultáneamente con la disminución de la brecha económica. En consecuencia, la preocupación común de todos estos países es el desarrollo de su capital humano a través de la educación, por lo que, en la actualidad, están centrando todos sus esfuerzos en implementar leyes y políticas socio-educativas que superen las barreras con las que se encuentran.

1.2. La educación en América Latina

La educación es un componente esencial de cualquier sociedad. Los gobiernos conscientes de esta situación han puesto en marcha programas que han producido un crecimiento de la educación, pero todavía existen desigualdades por falta de fondos. La desigualdad en la estructura social es un factor clave a considerar junto con las propuestas educativas. Aunque la economía de la región ha mejorado en la última década, la desigualdad en su estructura social es extrema. Los Estados deben promover activamente la innovación y la difusión de tecnologías en el campo educativo para favorecer con sus políticas las sinergias transversales en distintos niveles sociales, mejorando la integración entre los estratos y reduciendo los niveles de desigualdad. Por eso, las propuestas educativas, como agentes de cambio, deben transcurrir como una respuesta al devenir social, cultural y económico de los grupos sociales.

Cada sociedad desarrolla un tipo de formación diferente según el contexto propio y las demandas sociales existentes, y los diferentes modos de formación van evolucionando de acuerdo a las posibilidades e intereses de cada nación o territorio. Latinoamérica es un continente abierto a múltiples propuestas pedagógicas que en buena parte corresponden a innovaciones educativas que proceden de autores, instituciones o países de la región. Los productos educativos latinoamericanos han demostrado su validez y calidad en distintos contextos globales en los que se han aplicado. En general, la exportación de diseños y métodos educativos ha sido provechosa para la imagen y la proyección latinoamericana al resto del mundo. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con las importaciones de casos de fuera del continente, que no se han sabido o podido adaptar a las necesidades de estas regiones. El fenómeno de transferencias mutuas que ha ocurrido con fluidez durante la última década, ha reportado un saldo claramente negativo para América Latina.

La educación es clave en la capacitación de los recursos humanos y en el desarrollo de las regiones, pero requiere considerar ciertas correlaciones en lo relativo a las nuevas realidades socioculturales locales y globales si se buscan impactos en la población realmente positivos. Pero es importante señalar que, al igual que ocurre en otros aspectos, entre los países de América Latina existen grandes diferencias en el ámbito educativo.

Para analizar el avance progresivo de la educación en los países latinoamericanos es importante basarse en dos puntos clave: la universalización de la educación y la calidad educativa. La eficacia de la educación depende de la sincronización entre estos elementos y las medidas que se toman para solventar los problemas iniciales de los que parten.

La universalización de la educación primaria en América Latina fue uno de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio que las Naciones Unidas fijó en la Cumbre del Milenio celebrada en el año 2000 en Nueva York. Actualmente casi todos los países están a un paso de alcanzar dicho objetivo. En los últimos informes, las organizaciones internacionales difunden la necesidad de que la sociedad latinoamericana se incorpore a la sociedad del conocimiento, dado que esta fomenta el acceso a la educación básica y mejora la calidad educativa (UNESCO, 2005: 30).

Respecto del tema de la calidad de la educación, Facundo (2002: 8) afirma que «la mayoría de los países han llevado a cabo importantes reformas tendientes a mejorar la calidad, la equidad y la eficiencia de la educación». Sin embargo, los datos que aporta la UNESCO (2005: 77) señalan:

En esos países de América Latina la calidad de la educación medida por la tasa de supervivencia en 5.º grado de primaria deja mucho que desear, y son numerosos los niños que después de haber tenido acceso a la escuela la abandonan prematuramente debido, en parte, a la mala calidad de la educación.

Este fracaso educativo puede deberse a la escasa preparación de los profesores o a un fallido diseño de la enseñanza, que no incentiva el control de calidad de estos educadores. Sea como fuere, aunque las reformas educativas son constantes en los países latinoamericanos, los resultados siguen siendo decepcionantes (Pérez-Díaz, 2005).

Latinoamérica presenta unas necesidades educativas muy amplias, que abarcan desde la formación docente hasta la educación básica. Desde hace tiempo, la educación a distancia se plantea como una vía de salida a esas necesidades, por lo que las perspectivas de su desarrollo en esta región son aun más promisorias. Por las características de distancia, por las condiciones de vida y por el nivel educativo de las regiones latinoamericanas, se puede comprender cómo este territorio constituye un importante objetivo para la educación abierta y a distancia, especialmente si se habla de educación superior (Facundo, 2002).

La sociedad latinoamericana debe asumir a medio plazo la necesidad de un avance tecnológico capaz de competir con los países desarrollados, así como la mejora de su capital social, para lo que se hace imprescindible aumentar de forma significativa el nivel educativo en el conjunto de la población.

Como indica Brunner (2001: 3):

[Latinoamérica] debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales, a las transformaciones que –por efecto de la globalización– experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Afrontar el reto actual supone que América Latina tiene que dar respuesta a las demandas globales de la sociedad de la información que se dan a nivel local. Por todo ello, es necesario implantar acciones educativas innovadoras pero adaptadas a un contexto socioeconómico.

Dentro del contexto de las sociedades informacionales, el acceso a la información se hace imprescindible para generar conocimientos. Es en este momento cuando es más necesario poner a disposición de la población un sistema educativo abierto y flexible, por lo que la educación a distancia es un medio indispensable para el desarrollo de las regiones latinoamericanas.

Pero antes de comenzar a desarrollar su análisis e impacto social, es imprescindible conocer qué es la educación a distancia para saber su evolución y los efectos que produce en la sociedad. Asimismo, es necesario resaltar que la educación a distancia es una respuesta para las demandas sociales de información, conocimiento, competencia laboral y significados culturales. Es una estrategia promovida, ante todo, por los gobiernos nacionales, particularmente de los países desarrollados, y acogida por organismos como la UNESCO (1998), el Banco Mundial (1999) y el BID (Moura Castro, 1998; Brunner, 2000).

2. La educación a distancia (EaD)

2.1. La evolución de la EaD

Desde la última década del siglo que acabamos de dejar, la educación a distancia (EaD) ha vivido una verdadera explosión, tanto en escenarios de aprendizaje formales como no formales. Cuatro elementos han sido los principales impulsores de esta realidad: en primer lugar, las posibilidades que hoy en día nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En segundo lugar, la propia complejidad de nuestra sociedad, que exige un aprendizaje permanente ante la celeridad de los cambios económicos, tecnológicos, científicos, etc, que está sufriendo. En tercer lugar, la búsqueda de nuevos mercados ante la crisis económica que está afectando a todas las empresas, no quedando las educativas ajenas a este problema. Y, en cuarto lugar, la irrupción de nuevos escenarios de aprendizaje, como resultado de las situaciones anteriores, lo que multiplica el surgimiento de propuestas telemáticas novedosas y un enriquecimiento de sus posibilidades de formación.

Al hilo de todas estas transformaciones, la EaD ha experimentado en las últimas décadas una evolución vertiginosa, que ha dado pie a cuatro generaciones claramente definidas por la utilización del diseño tecnológico dominante en cada momento, que abarca desde el material impreso a los medios telemáticos más sofisticados (García Aretio, 2001). En las primeras generaciones, los alumnos asumían un papel que se basaba en una comunicación unidireccional, fundamentado en un aprendizaje individual y repetitivo de esquemas ya establecidos, donde la implicación personal y la creatividad tenían poca cabida, y donde el docente cumplía tareas propias del diseño instructivo preestablecido. Según Sigalés:

[Propugnaban] *modelos fundamentados en el estudio independiente (Wedemeyer, 1981) o autónomo (Moore, 1972) por parte de los estudiantes y en el uso de materiales programados o de paquetes autoinstructivos muy estructurados (Fainholc, 1997), por lo que se reservaba al profesor una presencia más bien escasa, en funciones tutoriales o de apoyo (Sigalés, 2001).*

Sin duda, el hecho más importante y que marca en la actualidad a esta modalidad educativa, ha sido la transformación tecnológica y su aplicación al campo de la educación (García Aretio, 2001). La llegada de internet y sus múltiples herramientas (correo electrónico, listas de distribución, *chat*, *blogs*, *news*, *wikis*) dan un nuevo significado y poder a la educación a distancia, generando la posibilidad de enseñar y aprender a través de la red. Con los avances tecnológicos, en los últimos tiempos se facilitó la comunicación bidireccional, que genera una retroalimentación mucho más fluida y rica y, sobre todo, favorece la interacción entre profesores y alumnos y entre los propios estudiantes entre sí, lo que supuso nuevas propuestas para la EaD, rompiéndose la linealidad y la

secuencialidad tradicional de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, estas, a la vez, abrieron nuevos espacios de interacción, permitiendo otras acciones formativas y heurísticas hasta ahora impensables.

Las fases intermedias de este proceso, hasta llegar a la enseñanza vía internet, han añadido elementos enriquecedores en todos sus componentes: comunicación síncrona y asíncrona, organizaciones y procesos flexibles y abiertos a transformaciones, soporte tecnológico en la educación, cambios en el diseño formativo, nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje o una evaluación de estudiantes, procesos e instituciones diferentes a las que se conocían. Llama la atención cómo la EaD ha pasado de ser considerada una enseñanza meramente instructiva, de dudosa validez y eficacia en la que prácticamente era imposible el establecimiento de una interacción educativa, a ser una modalidad de presente y de indudable futuro, dada la comunicación e interacción mediada por soportes tecnológicos que es capaz de generar, independientemente de los condicionamientos espaciotemporales que puedan presentarse. Sin duda, el elemento que más ha favorecido esta interactividad y que ha impulsado la EaD a la conquista de estos nuevos escenarios han sido precisamente las tecnologías de la información y la comunicación, conocidas como TIC.

Ahora bien, a lo largo de este proceso de desarrollo tecnológico, la EaD no ha planteado de la misma forma su evolución pedagógica, sino que ha continuado con los mismos esquemas y planteamientos de las primeras generaciones para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin modificar tampoco el papel que desarrollan cada uno de los actores que intervienen en él. Y como señala Rama:

Además de los aspectos propiamente tecnológicos, la evolución de la educación a distancia se producirá por la reducción unitaria de los costos por contacto por alumno –y por ende de los precios– que posibilitan la nueva frontera digital, así como por la mayor flexibilidad de acceso, la mayor interactividad y la eficiencia pedagógica (Rama, 2003: 30).

Las TIC han propiciado un vuelco en los actuales modelos de relación y en el comportamiento global de la sociedad. Los sistemas telemáticos integrados están cambiando el concepto de educación. Pero los beneficios que ofrece la tecnología a esta modalidad educativa pueden verse truncados si olvidamos que esta debe estar al servicio del proyecto educativo y depende de él, y no el caso contrario, donde la tecnología adquiere mayor protagonismo que la propia acción formativa. (Peters, 2002; Taylor, 2001, en Mena, Rodríguez y Diez, 2005).

Dependiendo del país y su desarrollo económico y cultural, la EaD no siempre llega a todos los sectores de la población, por falta de alfabetización tecnológica, por desconocimiento o por falta de infraestructura, entre otras razones. Las organizaciones internacionales, a través de sus conferencias y encuentros, han sabido recoger estas necesidades sociales y poner a disposición de los gobiernos sistemas de mejora, asistiendo a la iniciación y al desarrollo de esta modalidad educativa en diferentes contextos socio-históricos. A través de estos dos ítems se fijarán las bases de donde partimos: por un lado, situar a Latinoamérica en materia de educación a distancia, y, por otro lado, conocer el impulso que las organizaciones han otorgado al tema en cuestión.

En suma, la educación a distancia debe tener lugar en escenarios pedagógicos no presenciales, de interacción mediada por tecnologías y con el propósito de garantizar la calidad de la enseñanza. Separación física y comunicación mediada han caracterizado a la enseñanza a distancia a lo largo de

la historia, como respuesta a las demandas de expansión educativa y a la ampliación de la edad de acceso a la formación. La educación a distancia ha evolucionado sometida a cambios sustanciales en su formato y en los soportes. Sin embargo, esos cambios no han afectado su objetivo de acercar el conocimiento y la formación a personas en escenarios dispersos, como ha sido descrito en la literatura hasta el momento por autores clásicos como Flinck (1978), Holmberg (1985), Keegan (1986), Rowntree (1992), Peters (1993), Taylor (1995) y Moore y Kearsley (1996).

Sus perspectivas de extensión han mejorado en los últimos años, cuando la sociedad de la información, la sociedad globalizada, tiende a solicitar una educación transnacional que rompa las barreras físicas de una manera radical, no solo en cuestión de mayor información y más calidad en la educación. Esta modalidad educativa se está expandiendo, ya que cubre una amplia demanda insatisfecha de estudiantes internacionales, bien porque carecen de diversidad de opciones educativas o bien por tratarse de estudiantes globalizados (Rama, 2003).

Pero, ¿qué se entiende hoy por enseñanza abierta, no presencial y mediada tecnológicamente? ¿Qué caracteriza en la actualidad a la educación a distancia? Partiendo de estas preguntas, el interés se sitúa en recabar aportaciones y analizar el estado de la cuestión en el momento actual, cuando se están produciendo cambios vertiginosos en todo lo relativo a la educación a distancia.

2.2. ¿Un nuevo paradigma en EaD?

La situación planteada anteriormente resulta hoy en día aun más sorprendente, ya que se evidencia esta disparidad entre los medios y los canales de comunicación que nos posibilitan las tecnologías y los roles que profesores y alumnos continúan desempeñando en este medio. Es por ello que se impone una profunda revisión de conceptos para definir claramente lo que es la EaD, para regular la afluencia de nuevos términos que están surgiendo día a día², para identificar las funciones y las tareas, tanto de los actores como de las instituciones que diseñan estos procesos de formación, así como de la currícula que estamos proponiendo, puesto que lo que interesa es la consolidación de una modalidad de educación que, estamos seguros, resultará clave en la formación que cualquier persona obtenga a lo largo de su vida (Majó, 2000). Sin duda, la tecnología es la que está ayudando a cambiar estos procesos instructivos, pero no hay que olvidar que finalmente todo depende del ser humano que la utiliza (Silvio, 2000). Y tampoco se debe obviar que, aunque las coordenadas de espacio y tiempo ya no sean un condicionante para planificar una acción educativa, o que las últimas propuestas formativas se apoyen en desarrollos formativos alejados de la lógica secuencial propia del discurso educativo tradicional, se continúa tratando de acciones de EaD, ya que, en definitiva, se está desarrollando un sistema tecnológico de comunicación bidireccional y multidireccional, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y de apoyo de una organización y de una tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente y cooperativo (García Aretio, 2006).

2. El mismo concepto de EaD está hoy en día entredicho, sencillamente ante la avalancha de nuevos términos marcados por la novedad pero sin una justificación rigurosa: *e-learning*, educación virtual, teleformación, educación on line, etc., son algunos ejemplos que se están utilizando sin una clarificación seria.

Recientemente, ya se están encontrando aportaciones de gran interés³ que apuntan a esta realidad y que defienden la necesidad de definir de nuevo tanto los términos y las funciones, como la interacción que se establece en la EaD, si se pretende lograr procesos de aprendizaje de calidad de acuerdo a las exigencias de formación permanente que la sociedad actual exige. Ahora bien, aunque son las TIC las que lo permiten, por el mero hecho de posibilitar ese flujo de información no se logra un aporte de formación. Es necesario que todo este proceso esté en manos de los profesionales de la educación para saber planificarlo al servicio del aprendizaje, con la consiguiente clarificación conceptual previa que toda acción educativa de calidad conlleva.

Sin duda, y aunque en EaD el modelo impreso continúa vigente –máxime cuando en muchos lugares todavía es impensable el desarrollo del modelo telemático, ya sea por falta de alfabetización, de infraestructuras, recursos, etc.–, resulta innegable que este no responde a las exigencias, retos y problemas que la sociedad actual plantea, ya que ha perdido su capacidad para resolver problemas y para generar una visión positiva del futuro (Torres Velandia, 2000). Las TIC abren unos canales de comunicación que han revolucionado las relaciones humanas, siendo tardía su irrupción en la EaD, si lo comparamos con su incursión en el mundo empresarial, en los hogares, en la investigación (Salinas, 2000). No obstante, cada vez se ve con mayor nitidez la necesidad de incorporarlas al mundo educativo, no solo por las posibilidades didácticas y comunicativas que proporcionan sino, y más importante, porque es el nuevo canal de comunicación y de trabajo, por lo que la educación tiene la responsabilidad de formar para el futuro a todos y cada uno de los ciudadanos. Y nadie pone ya en duda que el mundo del mañana estará dividido entre los que accedan al saber y los que no, estando ese conocimiento cada vez más incardinado con las TIC (Ferranti y otros, 2002).

Por sí mismas, estas tecnologías no son nada, sino que tienen sentido en la medida en que se utilizan para un fin específico, a la vez que no son las causantes de todas las transformaciones de la sociedad. Ahora bien, sin ellas esas transformaciones no habrían sido posibles (Area Moreira, 2003). Gracias a ellas se construyen los escenarios virtuales, entendiendo esos entornos como espacios de comunicación que permiten el intercambio de información, que hacen posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se facilita la cooperación de profesores y alumnos, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de aportar (Sigalés, 2001). Gracias a estas herramientas tecnológicas, se ha posibilitado la consolidación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en los que todos sus elementos están diseñados para generarlos. De esta forma, la red que se consigue trazar se convierte en un poderoso espacio virtual de convergencia de agentes capaces de ofrecer todos los contenidos posibles, y de generar escenarios de interacción en los que se promueve la formación.

Ahora bien, un concepto relevante que se debe aclarar es el de “virtual”, que se utiliza no en el sentido de “no existente, irreal” sino como idea de ruptura, tanto de la presencia física –con la necesaria localización geográfica que es precisa en toda interacción humana– como de la secuencialidad lineal en el acceso a la información. Serán los medios telemáticos los que posibilitarán tanto la interacción síncrona como la asíncrona, generando unos procesos de construcción del conocimiento radicalmente diferentes. Esto desemboca en un modelo pedagógico caracterizado, entre otros principios, por las siguientes cuestiones (García Areito y otros, 2007):

3. Como por ejemplo las de Salinas, J., Fernández Muñoz, R. y Cebrián, J. L. Ver Bibliografía.

- **Apertura**, ya que es una modalidad educativa capaz de garantizar que la educación llegue a un amplio número de estudiantes, independientemente de su número, nivel de formación, localización geográfica, diversidad de necesidades, etcétera.
- **Flexibilidad**, relativa al espacio, al tiempo, al ritmo de aprendizaje de sus actores, al acceso a la información, etcétera.
- **Democratización**, ya que es capaz de acercar la educación a todo estudiante, superando limitaciones personales laborales, familiares, sociales, etcétera.
- **Interactividad**, ya que estamos ante una comunicación que resulta multidireccional, basada en el aprendizaje colaborativo, cooperativo y tutelado.
- **Actividad** consustancial a toda propuesta educativa, ya que sin ella no sería posible el aprendizaje.

Lógicamente, la constante evolución a que está sometida la tecnología está generando nuevos EVA (como son la telefonía móvil, la web 2.0, los *blogs*, la *WebQuest*, la *Second Life*, etc.). Sin embargo, todos ellos por sí mismos no son garantía de aprendizaje. Son poderosos instrumentos, recursos, que deben estar enmarcados en un adecuado diseño instruccional para que resulten capaces de generarlo. Ahora bien, en estos EVA se exige, antes que nada, reflexionar y adecuar los principios de EaD, investigar sobre sus posibilidades prácticas reales, a la vez que reelaborar las teorías educativas a la luz de las nuevas formas de comunicación e interacción.

Este nuevo paradigma generado por la sociedad del conocimiento está planteando unas exigencias a las personas, en la dinámica de su propio proceso educativo, que rompe con la visión tradicional de la educación. Así, se requiere la comprensión de lo que se hace y lo que se debe llevar a cabo en todo ámbito de actuación, el papel que debe desempeñarse en la sociedad actual, la capacidad de aprender, de desaprender, de adquirir las competencias necesarias, de cambiar, de aprender de los errores, etc. En definitiva, la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada a cada contexto y a cada situación (Manzanares, 2004). Este aprendizaje se llevará a cabo mediante la propia experiencia, en diferentes contextos y situaciones, desempeñando tareas bien en el puesto de trabajo, como ciudadano, o bien como miembro de una comunidad. Lógicamente, deberá ser interdisciplinar y nunca seguirá un orden secuencial, y el conocimiento se elaborará a partir de la información que aporten los diferentes medios, recursos, escenarios y agentes.

2.3. La EaD en América Latina

Como se recoge en el texto de la UNESCO *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas* (1997), existe una rica tradición de educación a distancia en Iberoamérica. Principalmente la educación a distancia ha sido diseñada en esta área territorial para la formación de la población rural y el desarrollo de programas de convalidación de estudios de nivel primario y secundario, formación del profesorado, educación superior y universitaria. México fue uno de los países pioneros en este ámbito en todos los niveles educativos, poniendo en marcha programas e instituciones al servicio de esta modalidad educativa desde 1947. Otros países, como Argentina, Costa Rica, Venezuela, Cuba, República Dominicana, Colombia, Ecuador y Brasil, siguieron los pasos de México y pusieron en marcha también programas de impulso a la educación a distancia adaptados a sus regiones y a sus necesidades (García Aretio, 2001).

En los últimos cinco años, la difusión de las tecnologías en América Latina ha cambiado la visión social y ha producido grandes progresos, con impacto creciente sobre el sector público, la economía, la sociedad, la cultura y la integración a la economía mundial. El desarrollo de la tecnología de la información ha transformado la educación en Europa y en América Latina, siendo un componente más de la vida cotidiana de millones de personas, en especial a partir del amplio uso de internet.

La educación a distancia tiene una enorme progresión en lo que se refiere a la educación de trabajadores para mejorar de manera sensible sus competencias profesionales. La sociedad de la información ejerce un fuerte impacto sobre el crecimiento de la actividad económica y los patrones de la interacción social, por lo que es necesario que los trabajadores se capaciten adecuándose al mercado laboral actual. Según uno de los informes publicados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), «el desafío propuesto a todos los países en desarrollo, y en particular a los de América Latina, es el de lograr una difusión rápida, simultáneamente eficiente y equitativa» (2000: 5)⁴. La educación a distancia en América Latina surge como necesidad imperiosa de solucionar el problema de la educación de grandes masas y como respuesta a una educación de calidad salvando las dificultades de acceso, así como la formación y la actualización de los profesionales.

En Latinoamérica, la percepción social es que las tecnologías han promovido el desarrollo, el bienestar, la integración y la democracia, y que esa oportunidad ha llevado a la convergencia de aspiraciones individuales y de políticas gubernamentales. Casi todos los países de América Latina han puesto en marcha políticas basadas en la cooperación de la administración pública, el sector privado y la sociedad civil, con el propósito de convertir estas nuevas tecnologías y redes digitales en herramientas de desarrollo económico y social. Como indica Mena:

En América Latina se está profundizando en el último tiempo en experiencias basadas por un lado en el aprendizaje cooperativo, y por otro, en la cooperación institucional para compartir los recursos de información a través de las ciberbibliotecas, para la utilización de plataformas tecnológicas comunes y centros tecnológicos regionales hasta llegar a la figura integral del consorcio (Mena, 2004: 33).

Así, han acordado reducir la brecha digital interna poniendo como fecha la de 2015, momento en el que se espera alcanzar las Metas de Desarrollo del Milenio (CEPAL, 2006).

Los pronósticos en las regiones latinas son favorables gracias a la buena situación de partida para la transición al mundo de la informática y el conocimiento. La existencia de portales educativos adecuados a cada contexto ha favorecido la inserción de los ordenadores en el aula, ha reducido la brecha digital gracias a la dotación de ordenadores y el acceso a internet en escuelas, y los programas de formación en estas tecnologías para los docentes. La extensión mayoritaria de un solo idioma también ha repercutido favorablemente en el intercambio de materiales y contenido educativo. Sin embargo, la falta de infraestructura tecnológica incide negativamente para avanzar más allá de la conectividad de los establecimientos, hacia el desarrollo de contenidos adecuados para la educación (CEPAL, 2006).

4. Ver www.eclac.cl/default.asp?idioma=es&skip=true (consulta mayo de 2009).

Consecuentemente, la participación política, ya sea como iniciativa gubernamental o por parte de organizaciones internacionales, es necesaria para el desarrollo y futuro de esta modalidad. Pero una política basada en acciones integradoras no solo demanda la iniciativa del Estado, sino que también la sociedad civil y las organizaciones internacionales deben tomar parte activa del proceso.

El potencial de la tecnología para mejorar el proceso de aprendizaje es tenido en cuenta por las organizaciones internacionales que operan en los países de América Latina invirtiendo en recursos y fondos para la implementación de esta modalidad educativa. Sin este reconocimiento político, toda acción resulta difícil teniendo en cuenta los tres factores que más inciden en la implantación de la educación a distancia dentro de los países latinoamericanos: la inversión en educación, la calidad educativa y la infraestructura tecnológica.

2.3.1. Inversión

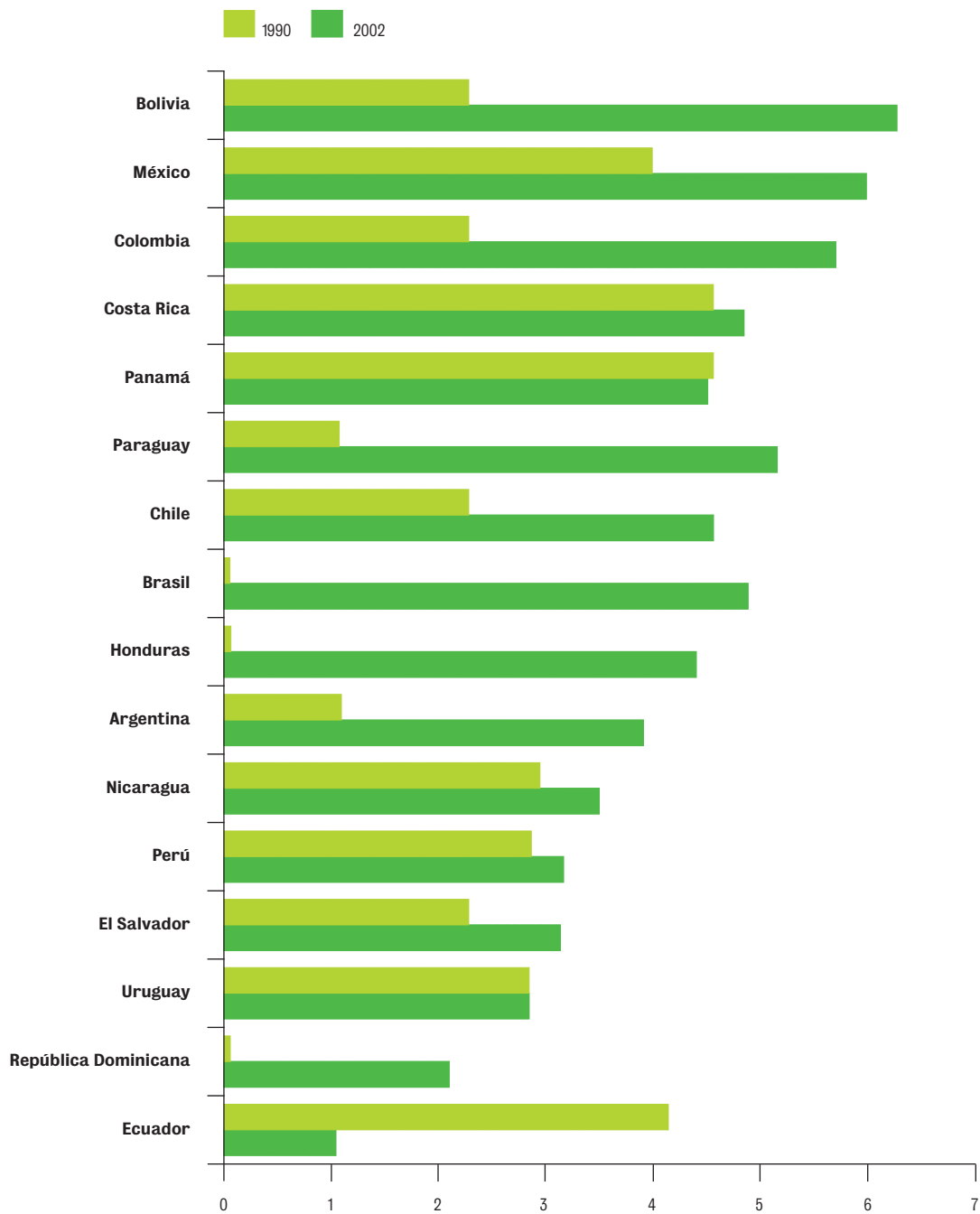
En los últimos años la inversión en educación en los países iberoamericanos se ha incrementado considerablemente, como por ejemplo en Brasil y México, que han aumentado el porcentaje de su producto interno bruto (PIB) destinado a educación (5,9% y 4,1%, respectivamente), a pesar de que la cifra recomendada por la UNESCO es del 7%. Este aumento en la inversión en educación, desde el nivel inicial hasta el post-obligatorio, ha abierto una gama de posibilidades y ha potenciado las perspectivas económicas existentes dentro de los países iberoamericanos.

Sin embargo, si se analiza la inversión que los gobiernos destinan a la educación, se llega a la conclusión de que el presupuesto destinado no es estable. Los datos que aparecen en el gráfico 1 corresponden a la comparación de los países latinos entre los años 1990 y 2002. En la mayoría de los casos, exceptuando Ecuador y Panamá, se observa un aumento generalizado de los recursos económicos que se destinan para esta área.

Se debe tener en cuenta que la inversión destinada depende del país y, en gran medida, de su situación actual en materia de educación y de las necesidades de la población. En el caso de América Latina, y en el caso específico de la educación, deberá determinarse cómo se aplicarán los presupuestos en el contexto social y económico global y, en especial, cuál será la estructura del gasto según los tipos de enseñanza que se desee privilegiar, así como los recursos que se le asignarán, dada la estructura institucional, el sistema fiscal y los agentes sociales comprometidos.

Por otra parte, el tema de la calidad y mejora de la educación se encuentra todavía subordinada al pago de la deuda externa y a la generación de superávit primario, lo que continúa siendo un obstáculo para garantizar la estabilidad en la financiación pública de la educación. No podemos olvidar que el discurso de las reformas educativas en América Latina llevadas a cabo en los años noventa por los gobiernos con apoyo y orientación del Banco Mundial, transmitían que no eran necesarios más recursos para la educación pública, sino que bastaba el uso más eficiente de los recursos existentes. Sin embargo, numerosos estudios internacionales, incluso en el ámbito de la UNESCO, señalan la urgencia de mayores recursos para la educación pública como condición indispensable para una mejora de la calidad, el incremento del acceso y el cumplimiento de las metas propuestas.

GRÁFICO 1. Inversión en educación por país. Comparación años 1990-2002



Fuente: Banco Mundial. Base de datos de Indicadores de Desarrollo Mundial. Datos del Instituto de Estadística de la UNESCO. Años 1990 y 2002.

Dentro del amplio panorama educativo, nos centramos en el campo de la educación a distancia, donde otro factor interviene como aspecto necesario para el buen funcionamiento y desarrollo de esta modalidad educativa en los países latinos: parte de la inversión debe ser destinada a la imprescindible implantación de infraestructura tecnológica para el acceso a conocimientos y a la prestación de servicios públicos mediante redes digitales. En los últimos años, y según la CEPAL (2006), los países de la región han dado prioridad al desarrollo digital, lo que se refleja en relativos altos gastos en tecnología respecto del PIB. Sin embargo –tal como indicó en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) el Grupo Especial sobre Mecanismos de Financiamiento para las TIC (TFFM, por sus siglas en inglés)–, a causa del bajo nivel de ingreso y la gran desigualdad en la distribución de los mismos América Latina no está en condiciones de aumentar los gastos públicos en infraestructura tecnológica, y sus recursos financieros no son suficientes para extender el desarrollo tecnológico por todas las regiones (TFFM, 2003).

Por tanto, es de especial interés el tema del financiamiento internacional, muy debatido durante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Desde las propuestas existentes destacan los créditos y donaciones de agencias, donaciones de tipo ayuda oficial para el desarrollo (AOD) para proyectos y programas educativos específicos o nuevas iniciativas debatidas durante la CMSI, como el fondo de la solidaridad digital, nuevas modalidades de canjes de deuda pública y mecanismos similares para la financiación de otros bienes públicos globales (CEPAL, 2005).

A pesar de la importancia que cobra la financiación por parte de la cooperación de organismos internacionales y países desarrollados cooperantes para el desarrollo de los países latinoamericanos, la AOD se ha visto disminuida en la última década. En el año 2000, los gobiernos de América Latina reconocieron en la declaración de Florianópolis:

Dejar que la evolución de la sociedad de la información y del conocimiento sea conducida solo por los mecanismos del mercado conlleva el riesgo de aumentar las brechas sociales al interior de nuestras sociedades, creando nuevas modalidades de exclusión, de expandir los aspectos negativos de la globalización y de incrementar la distancia entre los países desarrollados y en desarrollo.

2.3.2. Calidad en educación

A partir de los años noventa, el tema de la mejora de la calidad educativa se presentó como uno de los grandes objetivos para los agentes encargados de velar por la educación, y se pusieron en marcha operativos nacionales y regionales de medición y evaluación de la calidad. La definición de calidad está condicionada por las características políticas, económicas y socioculturales donde se inserta, por eso es necesario que su definición provenga del contexto, como la que aporta la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México (1998):

Se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad (Fernández Lamarra, 2004).

Durante esa década se crearon leyes-marco, denominadas Ley General, de Reforma, Orgánica, etc., que regulan el sistema de educación y asignan las funciones necesarias para el desarrollo de los

procesos de aseguramiento de la calidad; por ejemplo, en Argentina, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, México, Venezuela, República Dominicana y Bolivia (Fernández Lamarra, 2004: 56).

La calidad es uno de los ejes orientadores de las políticas educativas, que se materializan como declaraciones que en la mayoría de los casos quedan vinculadas a la inversión en la educación en general. La calidad de la educación es uno de los pilares básicos de las políticas educativas de América Latina. El tema de la calidad de la educación básica es una preocupación para la UNESCO, y ya desde el Informe Delors (1996) se expone que para alcanzar una “sociedad educativa” es necesario tener todos los elementos de una educación básica de calidad.

Sin embargo, respecto de esta área hay una ausencia de normativas dirigidas a la educación virtual, y pocos son los informes nacionales que mencionan específicamente el tema del aseguramiento de la calidad (tan solo en Centroamérica, Argentina, Cuba y México). Como señala Fernández Lamarra (2004), en estos momentos en Latinoamérica existe una preocupación por los programas educativos provenientes de otros países, principalmente a través de la modalidad educación a distancia, ya que no aseguran niveles de calidad comparables con los mismos programas del país de origen o que contradicen las normativas nacionales. Según Silvio (2006) se ha despertado un ferviente interés por la calidad de la educación virtual a distancia (EVAD), lo que ha aumentado el número de concepciones sobre la evaluación y la gestión de su calidad. Sangrà (2002) defiende que existen dos tendencias en cuanto a la calidad de la educación virtual: quienes la consideran un instrumento auxiliar de la enseñanza presencial y quienes la conciben como una entidad con especificidad propia. Para Silvio (2006) la calidad de la educación virtual no es comparable con –ni puede reducirse a– los criterios otorgados para la educación presencial.

En los últimos años, la oferta relacionada con la educación a distancia, especialmente en educación virtual, ha crecido considerablemente en Latinoamérica. Esto supone un desafío para el aseguramiento de la calidad, debido a la falta de normativa en este campo y la necesidad de establecer unos parámetros de calidad no solo en el terreno educativo sino también en el ámbito tecnológico. Y otro problema que Fainholc (2004) resalta es que estos programas educativos no son sometidos a una profunda evaluación ni son contrastados con propuestas educativas fiables.

Para solventar esta situación, diversos países proveedores de programas educativos de modalidad virtual han aprobado un conjunto de directrices de aseguramiento riguroso de la calidad. Como indica Fernández Lamarra (2004: 180-181):

Las directrices aprobadas son las siguientes:

- *Directriz 1: Diseño del Sistema. El desarrollo de un acercamiento integrado.*
- *Directriz 2: Establecimiento de estándares académicos y calidad en los procedimientos de diseño, aprobación y revisión de programas.*
- *Directriz 3: Aseguramiento de la calidad y los estándares en la administración de la entrega de programas.*
- *Directriz 4: Desarrollo y soporte a estudiantes.*
- *Directriz 5: Comunicación y representación de estudiantes.*
- *Directriz 6: Asesoría a estudiantes.*

Presentados ya los parámetros extranjeros, Latinoamérica planteó en el año 2000 el proyecto Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe,

propuesta asumida por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) como Entidad Ejecutora⁵. Dicho proyecto fue coordinado por el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), propuesto por la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y con el apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Su objetivo principal es:

Desarrollar las bases de un sistema de estándares de calidad para programas de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe, y la realización de una validación preliminar de dichas bases mediante consultas y pruebas piloto (Silvio, 2006: 7).

Así en 2005 nace el CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia), cuya misión es contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe. Sus objetivos son (CALED, 2007: 47):

- *Promover la cultura de la evaluación y de la calidad en la educación superior a distancia.*
- *Contribuir a la elaboración de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de titulaciones, programas y servicios de educación superior a distancia.*
- *Generar mecanismos de reconocimiento de la calidad basados en criterios, indicadores y estándares comunes para la educación superior a distancia.*
- *Asesorar a las universidades sobre los procesos de evaluación de la calidad y acreditación en educación superior a distancia de América Latina y el Caribe.*
- *Coordinar esfuerzos y colaborar con las agencias nacionales de acreditación en los sistemas de educación superior a distancia.*

Como resultado del proyecto se puede realizar una valoración de cada estándar de calidad y las valoraciones que otras instituciones han obtenido. Dentro del propio CALED se ha llevado a cabo el programa ALFA (América Latina Formación Académica) bajo el auspicio de la Red de Universidades de Educación a Distancia (RUEDA) con el fin de desarrollar el Proyecto Evaluación de los Programas de Educación a Distancia desde noviembre de 2002 hasta julio de 2005.

Por su parte, uno de los autores de relevancia en el campo de la educación a distancia en América Latina, Cookson (2002), presenta unos criterios de calidad que se aplican a la educación a distancia y abierta para medir y comprobar su excelencia: el esfuerzo, la actuación, la capacidad, la eficiencia y el proceso. Por su parte, Silvio (2006) recomienda establecer parámetros mínimos y máximos de calidad en la educación virtual para que sea posible evaluar sus programas y las instituciones, y García Aretio (2007) propone que la calidad educativa de los programas a distancia se base en seis características: disponibilidad, eficiencia, funcionalidad, innovación, información y eficacia.

2.3.3. Infraestructura tecnológica

Para que la sociedad tenga acceso al conocimiento y aproveche al máximo la tecnología, es necesario garantizar una infraestructura y un acceso tecnológicos de calidad. Los gobiernos latinoamericanos son conscientes del poder de la tecnología, a la que consideran una poderosa herramienta

5. Ver la página del proyecto CALED. En el documento “Creación y puesta en marcha del CALED” (2007) se explica toda la estructura, historia y funcionamiento. Disponible en: www.utpl.edu.ec/caled/images/documentos/caleda5.pdf (consulta mayo de 2009).

para el desarrollo y la equidad. Por otra parte, también se constata que existe una brecha digital importante, tanto en comparación con los países desarrollados como dentro de cada país.

Este factor condiciona directamente la inserción de los países latinoamericanos al proceso de implementación de la educación virtual. De ahí la importancia de señalarlo, dadas las grandes brechas tecnológicas existentes en gran parte del territorio. Como señala Facundo (2002), se ha buscado extender tanto la conectividad como la disposición de ordenadores entre los diferentes países. Internet ha abierto nuevas posibilidades para el desarrollo de la educación a distancia; sin embargo, los esfuerzos de los países para superar las deficiencias de infraestructura son en la actualidad obstáculos que impiden su desarrollo.

De acuerdo con la CEPAL (2003: 23-34), consideramos que existen tres requisitos para un acceso pleno a las tecnologías:

- **El acceso físico:** dimensión en la que existe una clara diferencia entre los centros urbanos y las áreas rurales en la región.
- **El acceso económico:** la disponibilidad de recursos financieros para que personas de distintos niveles de ingreso se conecten, cubriendo el precio de la conexión que incluye los costos de telecomunicaciones, de acceso a internet y del equipo terminal TIC (PC, celular, etc.).
- **El acceso sociocultural:** esta dimensión se analiza en la sección sobre “capacidades y conocimientos”, habiendo evidencia de que el nivel educacional, el origen étnico, el género y la edad influyen en los patrones del acceso.

Para resolver los problemas de acceso a las tecnologías que señala la CEPAL, los gobiernos de los distintos países han puesto en marcha en los últimos años estrategias nacionales para implementar estos recursos. En el cuadro 1 se presentan los planes puestos en marcha por los diferentes países.

Los costes de la conexión y la falta de ordenadores personales son impedimentos elementales para el acceso a internet. Aunque los costes han bajado respecto de su inicio con la reducción de precios a tarifas planas y la apertura de las telecomunicaciones, internet todavía no está al alcance de la mayoría de las personas ya que su expansión no ha sido global (CEPAL, 2000).

[En América Latina] la brecha digital está relacionada con la diferencia de ingreso per cápita entre los países ricos y los países pobres. Los costos de conexión son excesivos para los consumidores de rentas medias y bajas. Un grupo de la población (entre 20% y 40%, según el país) accede a una canasta parcial compuesta mayormente por televisión y celulares y, en menor medida, computadoras y televisión por cable, pero sin posibilidades de pagar el acceso a la telefonía fija y a internet. Finalmente, al menos la mitad de la población (porcentaje que supera el 70% en algunos países) tiene televisión, pero no puede acceder individualmente a celulares, computadoras y, menos aun, a internet (CEPAL, 2005: 18).

Además de lo indicado, la calidad del servicio, por su baja velocidad, dificulta el uso de internet.

El número de usuarios y el grado de penetración de internet en la población varía en cada país, siendo el grado medio de penetración del 21,6% de la población. Aunque se desearían otros niveles, esta cifra ha sido relevante, ya que ha aumentado un 300 por ciento en los últimos años.

CUADRO 1. Planes de inclusión en la sociedad de la información en los países latinoamericanos

	Organismo dependiente	Nombramiento legal	Fecha de lanzamiento
Argentina	Comité Estratégico Mixto para la Sociedad de la Información y del Conocimiento	Decreto 1018/98, modificado por decretos n° 252/00 y n° 243/01	Marzo de 2000
Bolivia	Agencia para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en Bolivia (ADSIB) www.adsib.gov.bo	Decreto Supremo n° 26553, marzo de 2002	Marzo de 2002
Brasil	Comité Ejecutivo do Governo Eletrônico	Decreto n° 3.294, diciembre de 1999	Diciembre de 1999
Colombia	Agenda Conectividad www.agenda.gov.co	CONPES 3072, febrero de 2000	Febrero de 2000
Chile	Grupo de Acción Digital www.agendadigital.cl	Decreto Supremo, julio de 1998 Decreto, junio de 2000	Julio de 1998
Ecuador	Comisión Nacional de Conectividad www.conectividad.gov.ec	Decreto Ejecutivo n° 1781	Agosto de 2001
México	Sistema Nacional e-México www.e-mexico.gob.mx	Plan Nacional de Desarrollo 2001-06 Programa Sectorial de Telecomunicaciones y Transportes 2001-06	Mayo de 2001
Panamá	Comisión Permanente para la Modernización del Estado Panameño en función de TIC, e-Panamá www.e-panama.gob.pa	Decreto Ejecutivo n° 89, agosto de 2001 Decreto Ejecutivo n° 72, marzo de 2002	Marzo de 2002
Perú	Comisión Multisectorial para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (CODESI)	Resolución Ministerial n° 181-2003-PCM, junio de 2003	Junio de 2003
República Dominicana	CNSI Estratégico y OPTIC Operativo	Decreto n° 686, 2002 Decretos n° 1090 y n° 1091, año 2004	Agosto de 2002
Venezuela	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes Ministerio de Infraestructura Ministerio de Ciencia y Tecnología	Decreto n° 825, mayo de 2000	Mayo de 2000

Fuente: Hilbert, Bustos y Ferraz (2003).

Además, es importante destacar los esfuerzos –por parte de los gobernantes y de organizaciones, que operan y cooperan para el desarrollo de la región en materia de infraestructura básica, acceso a la red y reducción de costes de los equipos– que se han llevado a cabo en los últimos tiempos para solventar las limitaciones tecnológicas existentes anteriormente. Como destaca Luque (2004), muchos gobiernos de América Latina han promovido el acceso a internet estableciendo terminales públicas y centros comunitarios:

- **Perú:** La Red Científica Peruana (RCP) instaló centros públicos dando cobertura al 40% de la población.
- **Argentina:** El programa *argentina@internet.todos* instaló telecentros.
- **Chile:** Fondo para el Desarrollo de las Telecomunicaciones.
- **Colombia:** Existe un proyecto para que los municipios con menos ingresos tengan acceso gratuito a internet.
- **Uruguay:** Proyecto Tercer Milenio, de la compañía estatal telecomunicaciones ANTEL.
- **Brasil:** Los bancos empezaron a ofrecer acceso gratuito a internet.
- **Costa Rica:** Se ofrece el servicio de correo electrónico sin coste.

Estos compromisos fueron firmados por los gobiernos en la Agenda de Conectividad para las Américas y el Plan de Acción de Quito, que llamaron a «que todos los estudiantes y docentes tengan

acceso a las TIC en sus salones de clase, escuelas, bibliotecas y otros lugares de enseñanza» en un período de 10 años (Agenda de Conectividad para las Américas y Plan de Acción de Quito, p. 30), y en el Plan de Acción de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, donde se comprometieron a «conectar universidades, escuelas superiores, escuelas secundarias y escuelas primarias con las TIC» antes del año 2015.

Uno de los principales esfuerzos se centra en la red nacional de centros de acceso público a internet que, desgraciadamente, aún tiene una baja cobertura nacional y una distribución territorial desigual en la expansión, especialmente en zonas apartadas y de bajos ingresos. También se ha impulsado el acceso a internet en establecimientos educativos, bibliotecas públicas, servicios públicos, fundaciones, sindicatos y empresas. Aún se arrastran importantes deficiencias de acceso, aunque con diferencias entre países, estimándose que el número de usuarios potenciales por infocentro varía entre 7.500 y 83.000 en 2004/2005 (CEPAL, 2006). Por otro lado, el problema de los telecentros se acentúa en su gestión y mantenimiento, donde se acumulan los mayores costes.

3. El papel de las organizaciones internacionales

A través de diferentes reuniones y cumbres, las organizaciones internacionales como la OEI, la UNESCO, la OEA y el Banco Mundial, entre otras, se han centrado en la importancia que tiene la educación para el desarrollo de las regiones como motor económico y social, y han planteado diversas estrategias para implementar programas educativos capaces de ser extensibles a toda la población y a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1996). La cooperación por parte de las organizaciones internacionales con los diferentes gobiernos es una realidad que está en aumento, y con esta modalidad se han llevado a cabo proyectos con éxito considerable en toda Latinoamérica. El hecho de que las organizaciones internacionales intervengan en esta área da como resultado que los gobiernos de los países latinoamericanos lleven adelante acciones como las siguientes:

- Dar prioridad político-presupuestaria a la educación (en contradicción con la presión para bajar gasto público en el sector).
- Aumentar la legitimidad de la presión por invertir en conocimiento.
- Facilitar una convergencia internacional por las preocupaciones educativas que favorezca los intercambios en materia de políticas y comparaciones de resultados.

En las últimas décadas, las organizaciones internacionales han volcado sus esfuerzos y políticas, y han destinado grandes sumas económicas, para desarrollar la educación abierta y a distancia como una alternativa viable para el progreso educativo de los países en vías de desarrollo. La UNESCO no permaneció ajena a esta evolución, como lo demuestra el informe titulado *Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana*, elaborado en 1972 por la Comisión Internacional de la UNESCO sobre el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure, donde se trata el tema de la sociedad del conocimiento. En los años siguientes, otros eventos han marcado el ritmo y se han presentado informes sobre la evolución y tendencias de la educación a distancia y de las tecnologías aplicadas a la educación, como en la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior, la Conferencia Mundial de Budapest –con el tema “La ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso”–, la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información –primera fase, Ginebra, 10-12 de diciembre de 2003– y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información –segunda fase, Túnez, noviembre de 2005–.

En este sentido, las dieciséis Cumbres Iberoamericanas de Educación celebradas desde 1991 (México) hasta 2007 (Santiago de Chile), han iniciado un proceso de cambio continuo para los países latinoamericanos que han implementado en sus leyes nacionales las propuestas educativas aprobadas en las Declaraciones de los Ministros de Educación. Esos cambios han propiciado la aparición de nuevos recursos educativos para la educación a distancia en particular, y la educación en general.

Para la UNESCO, uno de cuyos objetivos es la defensa del derecho a la educación, los medios tecnológicos deben ser introducidos paulatinamente para que su uso sea plenamente beneficioso. Para ello, considera importante que las iniciativas sean programadas en la mejora del aprendizaje, en la enseñanza, en los servicios de información y, finalmente, en las bibliotecas (UNESCO, 2005). Conocedora del interés que despierta la educación a distancia dentro del campo de la educación a lo largo de la vida, esta organización da gran importancia al área de la formación de trabajadores, como destacó en su Cuarta Conferencia Mundial sobre Educación para Adultos (1985). Allí recaló la idea de «permitir a los adultos acceder a la educación superior, extendiendo el aprendizaje a distancia de modo de incluir cursos a distancia, programas de radio y otros». Reafirmando esta idea, en la Conferencia General de 1991 se mencionó:

Una de las características de la reciente evolución de la educación es la aparición de actividades educativas nuevas propuestas por las instituciones a diferentes tipos de clientela... La educación se convierte cada vez más en una exigencia de la vida profesional y, para ser competitivos, el individuo debe seguir cursos de reciclaje, de perfeccionamiento, diferentes programas de educación formal y no formal (UNESCO, 1991: 31).

La UNESCO busca soluciones para reducir la brecha digital y, para ello, orienta la formulación de políticas en este ámbito desde la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, y suministra una asistencia técnica a los Estados miembro con miras a elaborar una legislación sobre la educación en línea con el fin de aplicar en la práctica el derecho a la educación básica para todos y extensible a la largo de la vida, y responder así a las necesidades de la época. Este organismo internacional considera que las políticas deben orientarse hacia la cooperación internacional, la asociación y la búsqueda de calidad en el servicio.

Por otro lado, la UNESCO orienta a los gobiernos para promover la sociedad del conocimiento, que proporcione a los individuos a lo largo de toda su vida instrumentos para adquirir conocimientos. Según esta organización (1990), la educación continua junto a la capacidad de “aprender a aprender” de los ciudadanos es la fórmula para alcanzar la libertad y la integración en el mundo globalizado del hombre. La educación a distancia aparece como una poderosa herramienta de aprendizaje a lo largo de toda la vida del individuo, y las iniciativas en esta área surgen de su compromiso de «proteger el derecho a la educación» y «contribuir a la construcción de la sociedad del conocimiento dentro de un contexto de aprendizaje permanente» (UNESCO, 2003: 18).

Al igual que la UNESCO, el Banco Mundial se preocupó, desde 1996, por satisfacer la creciente demanda de educación por parte de los trabajadores. Reconoce que la educación a distancia es una forma eficaz de promover la educación permanente y de mejorar los conocimientos. En su página web⁶ destaca:

El financiamiento para enseñanza y aprendizaje a distancia ha ido en incremento hasta llegar al 57% del total de los préstamos para tecnología en educación en el año 2000. La educación a distancia tiene beneficios en materia de eficacia en función de los costos que la convierten en una alternativa a la sala de clases tradicional cada vez más convincente, especialmente en los países en desarrollo.

6. Ver página web del BM, apartado “Quiénes somos”: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIENESSOMOS/0,,contentMDK:20434745-menuPK:947463-pagePK:64057863-piPK:242674-theSitePK:263702,00.html> (consulta mayo de 2009).

Dicho organismo toma en consideración la importancia que puede tener la EaD para América Latina, al ser una educación mucho menos costosa que la educación presencial y, por ende, abarcar a un mayor número de estudiantes. Sin embargo, su estrategia gira en torno a las instituciones educativas en relación con el coste-beneficio y la rentabilidad a largo plazo de la educación. Para ello, promulga la necesidad de equilibrar y compensar las diferencias de recursos tecnológicos de las diversas localidades y regiones latinoamericanas, como ha demostrado con su proyecto *Global Development Learning Network*⁷ (GDNET) en los campos de la educación, la tecnología de la información y las telecomunicaciones.

La Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) aporta un nuevo punto de vista a los objetivos de los informes de las otras organizaciones. Advirtiendo la necesidad de infraestructuras y de la inversión necesaria, propone que se creen nuevas instituciones que produzcan materiales educativos adecuados a cada realidad local. A su vez sostiene que, con una agenda de política pública adecuada, la digitalización de los flujos de información y de los procesos de comunicación puede contribuir a la agenda regional del crecimiento con equidad (CEPAL, 2006).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), a partir de informes y evidencias en los países latinoamericanos, advierte la falta de oportunidades que surgen en las poblaciones más alejadas de los núcleos urbanos y otras regiones menos desarrolladas en torno a la educación permanente y la capacitación profesional. Dicho organismo estableció su Programa de Becas y Capacitación para todo el continente latinoamericano, y apostó por el crédito educativo. Sin embargo, dichas medidas no estaban al alcance de todos los sectores, por lo que creó la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), destinada a fomentar el desarrollo del potencial humano promoviendo el desarrollo socioeconómico (Paldao y Lozada, 2003).

Además de las ya señaladas, existe gran número de declaraciones políticas relacionadas con las tecnologías que atañen a América Latina en los últimos años, como la Declaración de Florianópolis⁸ (julio de 2000); la Declaración de Itacuruçá⁹ (octubre de 2000); la Propuesta para la Integración de América Latina a la Sociedad de la Información del Grupo de Río (marzo de 2001); la Declaración de Río de Janeiro sobre las TIC para el Desarrollo (junio de 2001); la Agenda de Conectividad para las Américas y el Plan de Acción de Quito (agosto de 2002); la *UNICT Task Force Latin American and Caribbean Regional Network* (LACNET)¹⁰ de las Naciones Unidas (noviembre de 2002); la Declaración de Bávaro¹¹ (noviembre de 2002); la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información¹² (diciembre de 2003), y la Segunda Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información en Túnez¹³ (2005). Todas estas instancias reconocen la importancia que tiene el campo de la educación a distancia para las organizaciones internacionales. Ahora, el desafío de los gobiernos de estos países es priorizar objetivos, identificar instrumentos y normas adecuadas y promover iniciativas y proyectos concretos.

7. Los resultados del proyecto GDNET se pueden ver en: www.gdln.org/ (consulta junio de 2009).

8. Ver www.forumsocinfo.gov.br/espanol/forumsocinfo/menu2/docs_referencia/Bavarofinalesp.pdf (consulta mayo de 2009).

9. Ver www.forumsocinfo.gov.br/espanol/forumsocinfo/menu2/docs_referencia/declaracion_de_itacuruca.pdf (consulta mayo de 2009).

10. Ver la página de presentación de uno de los miembros de LACNET, bajo el título *ITC Development in LA&C: Challenges and Prospect*. Disponible en: <http://infolac.ucol.mx/eventos/reunion-varadero/10-pal0139.ppt> (consulta mayo de 2009).

11. Ver www.oei.es/xiicumbredec.htm (consulta mayo de 2009).

12. La Declaración de Principios de la CMSI se puede ver en: www.forumsocinfo.gov.br/espanol/forumsocinfo/menu2/docs_referencia/declaration.pdf (consulta mayo de 2009). El plan de acción propuesto, en: www.forumsocinfo.gov.br/espanol/forumsocinfo/menu2/docs_referencia/plan_action.pdf (consulta mayo de 2009).

13. Ver www.itu.int/wsis/tunis/index-es.html (consulta mayo de 2009).

Pero sin duda, como indica Luque (2004), una de las cumbres de los jefes de Estado más importantes para el desarrollo de la educación a distancia en América Latina fue la III Cumbre de las Américas, realizada en la ciudad de Québec, que reunió a 34 mandatarios. Allí tomaron forma y surgieron la Iniciativa de Conectividad en las Américas y el Portal Educativo de las Américas. «Los gobiernos reconocieron así que los esfuerzos colectivos que buscaban desenvolver hallarían su más plena implementación a través de usos innovadores de información y tecnologías de comunicación» (Luque, 2004: 5). Paldao y Lozada han descrito el compromiso de los gobernantes que participaron:

Proveer acceso universal a las telecomunicaciones, desarrollar nuevos métodos para facilitar el acceso al conocimiento e incorporar la tecnología a los sistemas educativos nacionales y otros ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje (Paldao y Lozada, 2003: 5)¹⁴.

3.1. Acciones llevadas a cabo en el campo de la EaD

La UNESCO ha centrado sus esfuerzos en desarrollar sistemas y programas de educación abierta y a distancia que satisfagan las necesidades de la población adulta –especialmente en el área de la formación técnica y profesional–, los discapacitados, los trabajadores itinerantes, las minorías culturales y lingüísticas, los refugiados y las poblaciones en situación de crisis (UNESCO, 2003). Otro de los objetivos es fomentar la cooperación y la asociación entre empresas, organismos e instituciones de enseñanza a distancia. Como indica en su informe de 2003:

Busca la cooperación con organizaciones intergubernamentales, tales como las agencias de las Naciones Unidas, Commonwealth of Learning, el Banco Mundial, la Comisión de la Unión Europea, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), bancos de desarrollo regionales, socios del sector público y privado, organizaciones no gubernamentales, en especial el Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (ICDE) (UNESCO, 2003: 20).

Para dar respuesta a estos objetivos mediante acciones, la UNESCO puso en marcha una serie de iniciativas:

- En 1997 creó el Instituto para la Aplicación de las Tecnologías de la Información a la Educación (IITE). Su función es el asesoramiento sobre políticas, la investigación, la capacitación y la supervisión de la utilización de las TIC en todos los niveles y aspectos de la educación.
- Informes sobre el desarrollo de la educación a distancia.
- Creación de programas de aprendizaje abierto y a distancia para la educación básica (a través de radio, televisión, prensa escrita, etc.) y la formación docente.
- Publicación de estudios de caso centrados en la utilización de las tecnologías en la educación.
- Programa UNITWIN/UNESCO, con la creación de cátedras UNESCO especializadas en el área de la educación a distancia, que fomentan la cooperación interuniversitaria.

Por otra parte, durante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, en la Declaración de Florianópolis (2000), la región latinoamericana se comprometió a “promover la creación de un observatorio regional para monitorear el impacto de las tecnologías de la información sobre la

14. Trabajo elaborado para la Conferencia Ministerial Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe para la CMSI (23 de enero de 2003) en Bávaro, Punta Cana, República Dominicana.

economía y otras acciones de cooperación relacionadas” (Plan de Acción de la CMSI). Estos observatorios cualitativos actúan como centros de noticias y de intercambio de experiencias (*news-letters*, *e-mails*, portales informativos y grupos de discusión interactivos) y hacen parte del trabajo de las organizaciones internacionales.

Como se citaba anteriormente, el Portal Educativo de las Américas¹⁵ de la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (creado a partir de la III Cumbre de las Américas, el 24 de septiembre de 2001) fue el encargado de encarar acciones para el desarrollo social, incluyendo especialmente la educación. Paldao lo define como:

Un instrumento on line al servicio de la democratización de la información, cuyo mandato esencial es difundir las oportunidades formativas de alta calidad académica que se encuentran canalizadas a través de la modalidad de educación a distancia (Paldao, 2002).

Sus objetivos son (Luque, 2004; Paldao y Lozada, 2003):

- Promover la educación a distancia.
- Promover y dar oportunidades de capacitación y empleo de la juventud en el sector de las TIC.
- Integrar la capacitación y experiencia práctica en las TIC en los sistemas de educación informales.
- Emplear medidas destinadas a facilitar necesidades específicas de mujeres, niños, indígenas y otros grupos vulnerables, dándoles acceso a la sociedad y a la economía de la información.
- Establecer medidas para facilitar una evaluación crítica de lo que se está transmitiendo a través de las nuevas tecnologías.

A partir de estos objetivos se pueden entender las razones por las que el Portal Educativo de las Américas ha puesto en marcha acciones como un aula virtual de formación para educadores; una biblioteca digital en línea, que contiene publicaciones y da acceso a revistas científicas; programas de becas y crédito educativo, como el Programa de Crédito Educativo del Fondo Leo Rowe; foros virtuales, y la creación del Instituto de Estudios Avanzados de las Américas (INEAM).

En abril de 2001, gracias a la III Cumbre de las Américas realizada en Québec, fue creado el Instituto para la Conectividad en las Américas (ICA)¹⁶. De este modo, los líderes reconocieron la importancia de promover las TIC para mejorar el desarrollo social y económico, y se comprometieron a reducir la brecha digital. El ICA está actualmente en proceso de gestación en el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) (*International Development Research Centre*) en Ottawa y Montevideo. Su función es implementar redes estratégicas, facilitar la coordinación y la cooperación entre los países de la región y desarrollar iniciativas de tecnologías innovadoras. Una de las acciones llevadas a cabo, iniciativa de la Fundación Escuela Latinoamericana de Redes (EsLared) y desarrollada con el apoyo del ICA, es el proyecto WILAC¹⁷ (Tecnologías Inalámbricas para el Desarrollo en Latinoamérica y el Caribe).

15. Ver www.educoas.org (consulta mayo de 2009).

16. Ver www.icamericas.net (consulta mayo de 2009).

17. Ver www.wilac.net (consulta mayo de 2009). En esta página se puede encontrar información acerca de noticias e informes concernientes a la implantación (en muchos casos aún proyectos piloto) de la tecnología *wi fi* en América Latina.

En el mismo sentido, a través de un convenio entre la CEPAL y el ICA, en el año 2003 se creó el Observatorio para la Sociedad de la Información en Latinoamérica y el Caribe (OSILAC)¹⁸, mediante un acuerdo al que se llegó en la Conferencia Estadística de las Américas. Dicho observatorio es avalado por un grupo de cooperación global de nueve organizaciones de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y la OCDE. Realiza análisis y elabora estadísticas sobre TIC, comparando prácticas y metodologías de los países desarrollados de la OCDE y de los países de América Latina. Sus objetivos principales son (CEPAL, 2006):

- Centralizar datos, indicadores, metodologías e información cualitativa proveniente de toda la región.
- Normalizar y armonizar indicadores TIC recogidos a nivel subregional, nacional y local.
- Incrementar y mejorar la cantidad y la calidad de los datos de TIC revelados en la región.

Otra organización del ámbito iberoamericano, el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC), cuya temática se centra en la educación superior, inició en el año 2001 su Programa Observatorio sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe.

El Observatorio se fue convirtiendo en un gran programa marco en el cual se insertan diversos subprogramas y proyectos sobre diversos aspectos con el objetivo de enriquecer el caudal de conocimientos sobre las tendencias, los problemas, las innovaciones, la situación actual y las perspectivas de evolución de la educación superior (Rama, 2003: 3).

En los últimos tiempos, dentro de los subprogramas del Observatorio se han realizado diversos estudios que tratan sobre la evolución y perspectivas de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. Estas investigaciones han servido como base para la discusión en seminarios y encuentros organizados por el IESALC, y con el apoyo de la UNESCO.

En el ámbito de la OEI, a través de las declaraciones de las Conferencias Iberoamericanas de Educación realizadas hasta el momento, se han producido diversas intervenciones por parte de los ministros de Educación, para que la educación a distancia sea incorporada como una modalidad que sea reconocida y aprobada por las declaraciones de los mandatarios. Cabe destacar la IV Conferencia Iberoamericana de Educación¹⁹ que, bajo el título “Relaciones bajo educación y trabajo y los desafíos de la educación a distancia”, trató de una manera especial el tema de la EaD, relacionándolo con el trabajo, como un factor de desarrollo socioeconómico para la Nación, y la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías en el campo educativo. En esta conferencia se marcaron las principales metas a conseguir a través de los sistemas de educación abierta y a distancia²⁰:

- Mejorar la calidad de los procesos educativos de las escuelas y centros de formación.
- Apoyar la formación continua de los docentes y su capacitación para hacer uso de los medios didácticos no convencionales.
- Ampliar la cobertura de las enormes demandas de educación permanente y formación continua para el trabajo de la población joven y adulta de nuestros países.

18. En la página web de la CEPAL aparece toda la información sobre OSILAC. www.cepal.org/socinfo/osilac/default.asp?idioma=IN (consulta mayo de 2009).

19. IV Conferencia Iberoamericana de Educación, Salvador de Bahía, Brasil, 1993.

20. IV Conferencia Iberoamericana de Educación, Salvador de Bahía, Brasil, 1993. Apartado 3: “La Educación a Distancia y la educación para el trabajo.”

- Incorporar la experiencia de las asociaciones y organizaciones especializadas en educación a distancia.

Los objetivos de las Cumbres Iberoamericanas de Educación se han visto plasmados en proyectos reales relacionados con las TIC que suelen involucrar a diversas instituciones, como la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) y la Asociación Internacional que organiza Virtual Educa (ASIVE). Los programas tangibles son:

- **Virtual Educa.** Programa adscrito a la Cumbre Iberoamericana²¹, que lleva a cabo iniciativas innovadoras multisectoriales en los ámbitos de la educación, la capacitación profesional y la formación permanente. Es una plataforma transversal que permite la incorporación y el desarrollo cooperativo de las actuaciones propiciadas por los diversos sectores protagonistas del cambio social (gubernamental, académico, corporativo y sociedad civil) en sus áreas de especialización.
- **Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)**²². Creada en agosto de 2004 por acuerdo de los ministros de Educación de 16 países latinoamericanos reunidos en Santiago de Chile, está conformada por los portales educativos (autónomos, nacionales, de servicio público y gratuito) designados para ese efecto por el Ministerio de Educación del país respectivo.

RELPE no es un portal, ni un portal de portales; es una red de portales donde lo importante es que todos los nodos ponen su producción a disposición de los otros nodos y cada país aprovecha lo que considera conveniente (RELPE).

De acuerdo a su propia definición, los principios orientadores de RELPE son:

- Cada país desarrolla su propio portal de acuerdo a su proyecto educativo e intereses nacionales aprovechando la experiencia de los otros socios, y con total independencia para la selección de la plataforma tecnológica del mismo.
- Los contenidos desarrollados por los portales miembros son de libre circulación en la Red.

No se puede olvidar el Plan de Acción Regional eLAC 2007, aprobado a partir de la Conferencia Preparatoria de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información de Túnez (Río de Janeiro, Brasil, 2005)²³, una agenda de política pública que reconoce la importancia de las TIC para alcanzar el desarrollo económico y social de los países de América Latina.

[En] la convicción de que la inclusión digital es un componente integral de la inclusión social en un mundo cada vez más influenciado por las tecnologías de la información y las comunicaciones. Las TIC pueden y deben ser usadas como una herramienta efectiva en la lucha contra el hambre, la pobreza y el analfabetismo (Compromiso de Río, 2005)²⁴.

21. Nació en la XIV Cumbre Iberoamericana de Educación (San José de Costa Rica, Costa Rica, 2004). Como se indica en el artículo 36 de su Declaración: “Saludamos con beneplácito la incorporación como proyecto adscrito a la Cumbre Iberoamericana del Programa Virtual Educa, iniciativa que ejemplifica la relevancia de fortalecer la educación a distancia y la utilización de las nuevas tecnologías de comunicación e información en nuestra región.”

22. Ver www.relpe.org/relpe/quees.php (consulta junio de 2009)

23. Ver www.riocmsi.gov.br (consulta mayo de 2009).

24. El Compromiso de Río es una declaración aprobada en la Conferencia Regional Ministerial de América Latina y el Caribe preparatoria de la segunda fase de la CMSI. Ver www.itu.int/wsis/tunis/index-es.html (consulta mayo de 2009).

La importancia del Plan de Acción Regional eLAC 2007²⁵ radica en las 30 metas concretas, que abarcan 70 actividades, que mejoran la coordinación regional en América Latina y fomentan el lanzamiento de nuevas iniciativas basándose en el intercambio de conocimiento.

3.2. El impulso de la EaD: redes de cooperación

Es igualmente relevante el desarrollo de redes de cooperación internacional en este campo. Entre las más destacadas podemos encontrar la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), la más antigua en la región (1989), que reúne alrededor de 350 instituciones miembro, la mayoría universidades; la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)²⁶, que agrupa la mayor parte de las instituciones iberoamericanas dedicadas a la educación a distancia y que fue creada en 1980 para dar un mayor impulso a la educación superior a distancia en Iberoamérica, y entidades como la Organización Universitaria Interamericana (OUI)²⁷, que sustentan a la Red Interamericana de Formación en Educación y Telemática (RIFET) (García Aretio, 2001; Silvio, 2003).

Es de resaltar el papel del Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD)²⁸, surgido en 1993, que reúne unas 200 instituciones de educación superior y cuya misión apunta al desarrollo de la educación a distancia a nivel interamericano mediante la cooperación interinstitucional, y del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC), que desarrolla proyectos en el ámbito del uso de las tecnologías en la educación (García Aretio, 2001; Silvio, 2003; Salinas, 2007). Como indica Salinas (2007), existen a su vez redes locales con gran relevancia en su país y en otros países latinoamericanos, como la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) y la Red Universitaria Nacional de Chile (REUNA).

En América Latina también existen asociaciones académicas que promueven proyectos de investigación, como la Asociación de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas (EDUTIC) de Argentina y la Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías en la Educación (EDUTECH), presente en 12 países iberoamericanos (Salinas, 2007).

Como se decía anteriormente, gracias al trabajo conjunto entre la Fundación ESLARED (Escuela Latinoamericana de Redes) y el ICA, surgió el proyecto WILAC, una idea nacida a raíz de las Agendas de Conectividad y planes de desarrollo de los países de América Latina para la mejora de la infraestructura tecnológica con la implementación de tecnologías inalámbricas (*wireless*), que ofrecen nuevas posibilidades por ser menos costosas y mejorar la movilidad de personas y equipamiento.

Sus objetivos son:

- Promover la información, el conocimiento, la implementación y el buen uso para los proyectos de conectividad inalámbrica.

25. Para consultar información sobre plazos y objetivos marcados entre 2005 y mediados de 2007 para la implementación de las TIC en los países de América Latina, ver www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/8/21678/eLAC_2007_Espanol.pdf (consulta mayo 2009).

26. Ver www.uned.es/aiesad (consulta mayo de 2009).

27. Ver www.oui-iohe.qc.ca (consulta mayo de 2009).

28. Ver www.outreach.psu.edu/CREAD/Espa_ol/espa_ol.html (consulta mayo de 2009).

- Formar a nuevos instructores.
- Equipar de arquitectura abierta y de acceso a software de fuente abierta.
- Desarrollar la cooperación y el intercambio entre las iniciativas en curso y las iniciativas piloto.

Uno de los proyectos del ICA es el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), una red académica que aglutina 168 centros de investigación en 21 países de América Latina y el Caribe en torno a la Biblioteca Virtual Cooperativa de Libre Acceso²⁹.

La Biblioteca Virtual de CLACSO ha puesto miles de textos en línea a libre disposición para millones de personas de las Américas, y ha creado un modelo para proyectos similares dirigidos a compartir conocimientos. La red de miembros de centro de CLACSO, llamada Red Electrónica Académica de CLACSO (RAEC), tiene a su vez una serie de servicios, actividades y proyectos que están puestos en marcha en la actualidad:

- Videoconferencias.
- Enciclopedia Raecpedia³⁰, una enciclopedia de ciencias sociales desde una visión latinoamericana. Trabaja con licencia de *copyleft*, es decir, se mantienen los derechos de autor del trabajo original pero se eliminan las restricciones de distribución y modificación impuestas en el copyright. Por tanto es una herramienta orientada y diseñada para el software libre.
- Radio/CLACSO³¹, emisora que transmite solo a través de internet, sin necesidad de antenas de transmisión ni aparatos receptores.
- Newsletter electrónico.

En el año 2003 el ICA creó el Inventario Regional de Proyectos y Profesionales de Información y Comunicación en América Latina y el Caribe (PROTIC)³². En 2005, gracias al apoyo financiero del Programa @lis, Colnodo de Colombia comienza la gestión de las bases de datos de profesionales y de proyectos TIC que se están implementando en la actualidad, con el apoyo del ICA y del Programa Sociedad de la Información de la CEPAL. Los proyectos aprobados para su ejecución deben de cumplir las metas del Plan de Acción Regional para la Sociedad de la Información (eLac 2007).

Por último, la ya nombrada RELPE es un proyecto que a su vez es apoyado por el ICA, y que fue un compromiso adquirido durante la primera reunión de ministros de Educación de América Latina sobre Tecnologías para la Educación en el año 2004. Sin embargo, hasta el momento, solamente cinco países contribuyen activamente con contenido educativo. Su objetivo es facilitar el intercambio del contenido producido en los distintos países con recursos públicos, y su mecanismo implica avisar a los administradores de los distintos portales nacionales cuando un contenido nuevo es subido a algún portal de la red. El logro de esta red radica en que países con poca experiencia en la creación de contenido educativo digital tienen la opción de tener un portal con gran variedad de aplicaciones desde el primer día de operación.

Las características de los portales de la Red RELPE, se detallan en el cuadro 2.

29. Ver www.clacso.org.ar/biblioteca (consulta mayo de 2009).

30. Ver www.raec.clacso.edu.ar (consulta mayo de 2009).

31. Ver www.raec.clacso.edu.ar:8080/raec/Members/Radio (consulta mayo de 2009).

32. En www.protic.org se encuentran las bases de datos de los proyectos que se están implementando y que son aprobados por este organismo para América Latina (consulta mayo de 2009).

CUADRO 2. Portales educativos integrantes de la RELPE

	Nombre	Dirección web	Órgano
Argentina	Educar: El portal educativo del Estado argentino	www.educ.ar/educar/	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Bolivia	Bolivia Educa	www.boliviaeduca.bo/	Ministerio de Educación
Brasil	Red Internacional Virtual de Ecuación (RIVED)	http://rived.proinfo.mec.gov.br/	Ministerio de Educación
Colombia	Colombia Aprende	www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/channel.html	Ministerio de Educación Nacional
Chile	Educar Chile	www.educarchile.cl/home/	Ministerio de Educación y Fundación Chile
Ecuador	Educar Ecuador	www.educarecuador.ec/	Portal educativo ecuatoriano
El Salvador	Edured	www.edured.gob.sv/	Ministerio de Educación
México	e-Aprendizaje	www.e-aprendizaje.gob.mx/	Sistema Nacional e-México
Nicaragua	Portal Educativo del Ministerio de Educación de Nicaragua	http://capacitacion.ilce.edu.mx/nicaragua/	Ministerio de Educación
Paraguay	Educa Paraguay	www.educaparaguay.edu.py/	Ministerio de Educación
Perú	Portal Educativo Huascarán	www.huascarán.gob.pe/	Ministerio de Educación
Uruguay	Todos En Red	www.todosenred.edu.uy/	Presidencia de la República
Venezuela	Portal Educativo Nacional de Venezuela	http://portaleducativo.edu.ve/	Ministerio de Educación y Fundación Bolivariana

Otra de las redes para la educación a distancia, de menor importancia pero destacada en la implementación de las tecnologías en las regiones latinoamericanas, es la red de Líderes de Gobierno Electrónico de América Latina y El Caribe (GEALC)³³, que fomenta la eficiencia y transparencia del sector público mediante programas de gobierno electrónico ya implantadas o en desarrollo. La Red GEALC surgió en noviembre de 2003 en Chile, gracias a la colaboración de la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la OEA (Proyectos del FEMCIDI) y el ICA, en la realización del Seminario Presencial sobre Gobierno Electrónico.

3.3. Redes no institucionales de EaD

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la UNED se ha convertido en un centro de referencia para toda Iberoamérica. Sus objetivos, de acuerdo con el convenio existente entre esa universidad y la UNESCO, son la promoción de la investigación, la formación, la información y la documentación en el campo de la educación a distancia.

Esta cátedra se orienta a los países de lengua española y portuguesa (América Latina y el Caribe), impulsando la formación, en España y América Latina, de profesionales de alto nivel interesados en conocer, comprender y aplicar las peculiaridades propias de los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia, desde las perspectivas teórica, tecnológica y práctica.

Para ello, la CUED pone a disposición de los profesionales y personas interesadas las siguientes iniciativas, de acuerdo con sus objetivos:

33. Ver www.redgealc.net (consulta mayo de 2009).

- La lista de discusión Cuedistancia³⁴, también llamada CUED-L, es la lista de discusión que la CUED puso en funcionamiento el 1 de febrero de 2001 con la intención de convertirla en el vehículo a través del cual se intercambie información relevante sobre todo lo que de una forma u otra esté relacionado con la EaD en todas sus variantes. En la actualidad, más de 2.800 miembros de 32 países diferentes siguen los mensajes publicados en esta lista, que será el tema central de la segunda fase de la investigación (el proyecto TEDAL).
- El Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIREAD)³⁵, de referencia informativa y documental para países de habla española y portuguesa. Esta página puede ser leída en inglés y francés, aparte de en español y portugués. Está permanentemente actualizada con todas las novedades que se estiman de interés en el ámbito de la educación a distancia. Es de destacar que, realizadas frecuentes comprobaciones, el área de congresos y convocatorias es la página más actualizada de todas las conocidas sobre esa temática.
- La Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)³⁶, coordinada y dirigida por la CUED junto con la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), tiene el fin de intercambiar conocimientos e investigaciones. Fue refundada en 2005, ocasión en la cual el titular de la CUED se convirtió nuevamente en su director. La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) se encarga de la impresión física y el soporte informático. La RIED se configura como el instrumento de la AIESAD para la difusión de trabajos de carácter científico, experiencias, convocatorias e información bibliográfica, dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje abierto y a distancia en sus diferentes formulaciones y presentaciones. Hoy se encuentra indexada a numerosas bases de datos y catálogos de publicaciones científicas.
- El Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)³⁷, difunde diariamente las noticias más relevantes en el área de la educación a distancia a nivel mundial. En la actualidad este boletín llega a más de 4.200 personas de 38 países, y revisa por semana una media de 60 medios digitales, como revistas electrónicas, periódicos digitales y otras fuentes de noticias de organismos públicos y privados.

34. Ver www.uned.es/cued/cuedis.html (consulta mayo de 2009).

35. Ver www.uned.es/cued (consulta mayo de 2009).

36. Ver www.utpl.edu.ec/ried (consulta mayo de 2009).

37. Ver www.uned.es/bened (consulta mayo de 2009).

4. Primera fase de COSYPEDAL: concepción y situación de la educación a distancia en América Latina

De las dos fases del proyecto COSYPEDAL que se recogen en esta obra, abordamos en primer lugar la referente a la concepción y situación de la educación a distancia en América Latina.

Como se ha dicho, el impulso a la educación a distancia en América Latina ha surgido, de forma preferente, como respuesta a las necesidades de formación de la población en las distintas regiones, y con la finalidad de promover el desarrollo comunitario y el progreso social de la zona, como se veía en los primeros apartados de esta primera parte de estudio. Las organizaciones internacionales y los gobiernos de la región, otro campo de estudio ya expuesto con anterioridad, han recogido a través de sus declaraciones, conferencias, informes y reuniones la importancia que tiene en la actualidad la educación a distancia. Ejemplo de esto son las declaraciones de las Conferencias Iberoamericanas, como la IV Conferencia Iberoamericana de Educación (Salvador de Bahía, Brasil, 1993), que en el apartado 3, párrafo 33 de su declaración expresó:

Son varias las razones que justifican esta decisión, entre ellas, la enorme variedad de grupos con necesidades de educación básica y de formación para el trabajo, sobre todo aquellos que por razones de residencia, familiares o de empleo están inhibidos para seguir cursos regulares presenciales, lo cual aconseja el desarrollo de sistemas flexibles que permitan el autoaprendizaje y la autoconstrucción del saber. Por otro lado hay que tener en cuenta las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que tienen posibilidades didácticas que eran insospechadas en la enseñanza tradicional. Pero en todo caso habrá que tener en cuenta que la limitación de recursos, tanto públicos como privados, exige utilizar medios que permitan capacitar en gran escala.

Como señala Silvio (2003), los trabajos de investigación referidos a este campo poseen el rasgo de un escaso y localizado estudio de comparación de información de la mayoría de las regiones latinoamericanas, siendo, en la mayoría de los casos, informes de determinados países que limitan el conocimiento de las características actuales y las tendencias en el área de la educación a distancia.

No existen definiciones y criterios comúnmente aceptados, indicadores y definiciones operacionales adecuados para la recolección de información sobre los programas de educación virtual y a distancia en América Latina. Igualmente, hay lagunas de información sobre muchas variables. En los países de la región, no se recogen estadísticas regularmente sobre la educación virtual, y aún se la sigue considerando como una modalidad especial y no como en nuevo enfoque que debe articularse con la educación presencial tradicional (Silvio, 2003: 10).

Los resultados de los estudios efectuados hasta el momento han demostrado la necesidad de continuar investigando con el fin de lograr mejorar el conocimiento que tenemos de la educación a distancia. De los estudios se concluye que la educación virtual está en proceso de desarrollo y existe una preocupación legítima por parte de la comunidad académica, gobiernos regionales y organizaciones internacionales por la percepción de su utilidad y su capacidad para contribuir a resolver una parte importante de los problemas (Silvio, 2003).

En esta primera fase, el proyecto COSYPEDAL pretende alcanzar este objetivo recopilando los datos, informaciones y conocimientos existentes sobre la educación a distancia. La intención es detectar las diferentes concepciones e ideas que sobre el fenómeno de la educación a distancia se tienen en América Latina, y conocer cuáles son las denominaciones de educación a distancia más comunes en esta área geográfica, cuáles sus características definitorias, sus componentes, ventajas e inconvenientes, sus diferentes contribuciones a la sociedad, los recursos tecnológicos más frecuentemente utilizados, sus posibilidades, el reconocimiento social, etcétera.

Para afirmar o rechazar todas esas aproximaciones, así como para analizar el estado de la cuestión en cada país, es necesario contar con datos empíricos que hagan posible validar las acciones emprendidas en esta materia.

4.1. Diseño de la primera fase

4.1.1. Fundamentación

INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA E INFERENCIAL

Toda investigación educativa tiene por objeto, en un sentido amplio, el estudio y análisis de temas, cuestiones o problemas que se presentan en el ámbito de la educación, referentes tanto a su naturaleza y epistemología como a los objetivos, metodología y ejecución, con el fin de posibilitar la búsqueda de los datos de la realidad para poder contribuir al incremento progresivo del conocimiento pedagógico (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Según algunos autores (Best, 1972; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; García Llamas y otros, 2001), la investigación educativa, como todo planteamiento científico, es un proceso formal y sistemático sujeto a las exigencias del método científico.

Con esta investigación queremos identificar aquellos aspectos relevantes relacionados con cómo se concibe, en qué situación se encuentra y qué perspectivas se detectan con respecto a la educación a distancia en los países de América Latina. El primer paso para poder superar los problemas existentes es conocer el presente, por lo que se ha dedicado un gran esfuerzo por identificar las diferentes características que presenta hoy la educación a distancia que se ofrece en los países latinoamericanos.

Desde una perspectiva interpretativa, la investigación educativa de carácter descriptivo tiene la pretensión fundamental de conocer la realidad, interpretar y comprender los fenómenos o actuaciones educativas a partir de datos significativos aportados por las personas o ejecutores directamente implicados.

La metodología utilizada para la realización del presente diagnóstico fue la que se describe a continuación.

Esta investigación se enmarca en un diseño de carácter descriptivo e inferencial. Se trata de una “aproximación descriptiva” (Fox, 1981: 478) con la que esperamos que los datos de información obtenidos nos den respuesta a las preguntas que planteamos.

Aunque no permitan establecer relaciones causales entre variables, los datos recogidos sí van a permitir llegar a un conocimiento más profundo sobre cómo piensan y cuáles son las actitudes de expertos en EaD en los países de América Latina, sobre su propia realidad.

OBJETO DE ESTA FASE

Para llevar a buen término la investigación, comenzamos por operativizar nuestra inquietud indagadora en la formulación de un problema con la finalidad de encontrar la solución pertinente, ya que la adecuada formulación del problema nos va a facilitar el proceso de búsqueda de la solución. Nuestra inquietud se centra en saber con más detalle y profundidad qué piensan, qué se está haciendo y qué perspectivas plantean los expertos de los distintos países de América Latina sobre la realidad de la EaD en ese continente.

Para poder dar una respuesta más concreta a esta inquietud y principal objeto de la investigación, la CUED elaboró el siguiente formulario:

- ¿Cuáles son las denominaciones que instituciones, programas o cursos de su país suelen emplear para identificarse?
- ¿Qué importancia otorgan a una serie de requisitos con que debe contar un curso de educación a distancia de hoy?
- ¿Qué relevancia asigna a las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy?
- ¿Qué grado asigna a los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy?
- ¿Cuánta EaD hay en los diferentes niveles o ámbitos educativos en su país?
- ¿En qué formatos se presentan los contenidos de las realizaciones de EaD en su país?
- ¿En qué formatos de material escrito se presentan los contenidos de cursos, programas e instituciones de EaD de su país?
- ¿De qué manera usan los profesores y alumnos las diferentes formas de interacción que se dan en los cursos o programas de EaD de su país?
- ¿Qué uso se les dan a las herramientas de internet en las propuestas de EaD de su país?

Obtendremos respuestas a estos y otros interrogantes mediante una metodología descriptiva e inferencial, una vez que conozcamos la información que nos aporten los expertos en educación a distancia de América Latina de la muestra de la investigación.

4.1.2. Objetivos propuestos en la primera fase

Al hilo del objeto del proyecto y de las preguntas planteadas, podríamos definir los objetivos de esta primera fase de la siguiente manera:

- Detectar las diferentes concepciones e ideas que sobre el fenómeno de la EaD se tienen en América Latina.
- Revelar cuáles son las denominaciones de EaD más comunes en América Latina.
- Describir cuáles son las características definitorias de la EaD en América Latina.

- Mostrar cuáles son los componentes de la EaD en América Latina.
- Conocer las ventajas e inconvenientes de la EaD en América Latina.
- Describir de qué manera contribuye la EaD a la sociedad en América Latina.
- Conocer cuáles son los recursos tecnológicos más frecuentemente utilizados en los cursos y sistemas de enseñanza de la EaD en América Latina.
- Detectar cuáles son las posibilidades que brinda la EaD a la sociedad de América Latina.
- Valorar qué reconocimiento social obtiene la EaD en América Latina.

4.1.3. Variables contempladas

Con la selección de las variables de la investigación, intentamos aislar aquellos aspectos que queremos analizar de una forma operativa, para lo cual necesitamos formularlas en un lenguaje observable y cuantificable. La definición operativa de variables implica que el concepto analizado pueda ser definido en función de las opiniones, acciones, operaciones o comportamientos necesarios para que puedan ser observados, valorados y cuantificados. A efectos metodológicos, dentro de una investigación de tipo descriptivo y con el objeto de recoger la información necesaria para conseguir los objetivos planteados en esta investigación, hemos establecido dos tipos de variables: variables de entrada o categóricas y variables de proceso.

- **Variables de entrada o categóricas.** Se caracterizan por el modo estable de su propia naturaleza y porque no dependen de las características de otras variables o circunstancias, sino que vienen preestablecidas antes de entrar a formar parte de la muestra y se mantienen de igual manera a lo largo de la investigación. En esta investigación, las variables de entrada son las que se refieren a las características personales y profesionales de los expertos en EaD que componen la muestra. En el cuadro 3 se recogen las variables categóricas y las preguntas correspondientes del cuestionario.
- **Variables de proceso.** En las variables de proceso se recogen los aspectos sustanciales que son objetivo de la investigación. En este estudio son los diferentes aspectos relacionados con la situación de la EaD en los distintos países de América Latina. Los ítems de las variables nos aportan datos recogidos de una forma sistemática como indicadores que informan de las opiniones, valoraciones y comportamientos con relación a los aspectos planteados:

Pregunta 1. ¿Cuáles son las denominaciones que instituciones, programas o cursos de su país suelen emplear para identificarse? De entre las 18 alternativas que se le ofrecen en esta pregunta, solo podrá elegir cuatro. Y estas cuatro respuestas las deberá elegir por orden: ¿cuál en primer lugar, cuál en 2.º, 3.º o 4.º lugar? Por tanto, solo va a hacer cuatro “clics” de ratón, cada uno de ellos marcando un grado. No podrá elegir dos o más grados iguales.

Pregunta 2. Señale el grado en que estima que cada una de las siguientes notas o características definen el concepto genérico de la educación a distancia de hoy. Responda a los 11 primeros ítems, por favor. (En esta pregunta y en las siguientes, pueden existir varias respuestas calificadas con la misma puntuación. Asimismo, al último ítem de las preguntas 2 a 10, no es obligatorio responder).

Pregunta 3. Señale la importancia que otorga a cada uno de los siguientes requisitos con que debe contar un curso de educación a distancia de hoy.

CUADRO 3. Variables de entrada o categóricas

1. País en el que reside

1. Argentina	6. Costa Rica	11. Honduras	16. Perú
2. Bolivia	7. Cuba	12. México	17. Puerto Rico
3. Brasil	8. Ecuador	13. Nicaragua	18. República Dominicana
4. Chile	9. El Salvador	14. Panamá	19. Uruguay
5. Colombia	10. Guatemala	15. Paraguay	20. Venezuela

2. Sexo

1. Hombre	2. Mujer
-----------	----------

3. Edad

1. 21-25 años	4. 36-40 años	7. 51-55 años
2. 26-30 años	5. 41-45 años	8. 56-60 años
3. 31-35 años	6. 46-50 años	9. 60 o más años

4. Titulación o grado máximo de estudios completos alcanzado

1. Bachillerato	4. Ingeniero / Arquitecto	7. Profesor no universitario
2. Diplomatura	5. Maestría	8. Otra
3. Licenciatura	6. Doctorado	

5. ¿En qué ámbito desempeña su trabajo?

1. Docencia universitaria	5. Recursos humanos
2. Docencia secundaria	6. Consultoría en educación
3. Docencia primaria	7. Otra
4. Docencia en empresa privada	

6. En su institución, ¿se imparte algún curso a distancia?

1. Sí	0. No
-------	-------

7. ¿Trabaja en algún curso o programa de EaD?

1. Sí	0. No
-------	-------

8. Señale desde hace cuántos años realiza este trabajo

1. Menos de 1 año	4. 3 años	7. 6 años	10. 9 años
2. 1 año	5. 4 años	8. 7 años	11. Más de 9 años
3. 2 años	6. 5 años	9. 8 años	

9. Si respondió No a la pregunta 7, ¿prevé trabajar en esta modalidad en un futuro próximo?

1. Sí	0. No
-------	-------

Pregunta 4. Señale la relevancia que asigna a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de educación a distancia de hoy.

Pregunta 5. Señale el grado que asigna a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de educación a distancia de hoy.

Pregunta 6. Señale el grado en el que entiende que en su país la educación a distancia de hoy contribuye a los diferentes niveles o ámbitos educativos que se señalan a continuación. ¿Cuánta EaD hay en estos niveles o ámbitos?

- Pregunta 7. Indique el grado de uso de los formatos en que se presentan la mayoría de los contenidos en las realizaciones de EaD de su país.
- Pregunta 8. El material escrito en cursos, programas e instituciones de EaD de su país, se presenta a los alumnos en los siguientes formatos.
- Pregunta 9. Indique el grado de uso por parte de profesores y alumnos de las diferentes formas de interacción profesor-alumno (unidireccionales o bidireccionales) que se dan en los cursos o programas de EaD de su país.
- Pregunta 10. Indique el grado de uso de las diferentes herramientas de internet, en las propuestas de EaD de su país en las que se utiliza la red como elemento instrumental para la enseñanza-aprendizaje.
- Pregunta 11. ¿Hasta qué punto considera que en su país los eventuales usuarios han desarrollado la cultura de internet? (Habilidad en el manejo de las herramientas; familiaridad con los ambientes virtuales; honestidad en su propio proceso de aprendizaje).
- Pregunta 12. ¿En qué grado considera que existen en su país suficientes docentes preparados para orientar y diseñar cursos de EaD?
- Pregunta 13. Señale en qué grado de importancia considera usted a la educación a distancia de hoy como fundamental para el desarrollo de su país.
- Pregunta 14. Valore en qué grado cree que ofrece la educación a distancia de hoy la posibilidad de formar en contenidos complejos y difíciles (ciencias, ingeniería, medicina...) a través de sus diversos métodos y herramientas de comunicación.
- Pregunta 15. Señale hasta qué punto cree que se benefician las empresas de su país de la educación a distancia de hoy.
- Pregunta 16. Valore el grado del nivel de reconocimiento social y reputación que, según usted, tiene la educación a distancia de hoy en su país.
- Pregunta 17. ¿En qué grado está extendido en su país el proceso de certificación o acreditación (control externo) de instituciones, programas o cursos?
- Pregunta 18. Señale la importancia que tiene en su país la certificación o acreditación por parte de organizaciones certificadoras o de acreditación reconocidas:
- 18.1. En la certificación de cursos.
 - 18.2. En la certificación de las entidades formativas que proveen los cursos.

4.1.4. Población objeto del estudio

La población objeto del estudio se compone de una serie de expertos en EaD de distintos países de América Latina que han sido identificados entre personas que han realizado el Master Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (EAAD)³⁸ de la UNED, y por miembros de la lista de discusión Cuedistancia (CUED-L), donde se encuentran personas tituladas universitarias y ocupadas y/o preocupadas por la educación a distancia.

Se llevaron a cabo distintas aplicaciones del cuestionario a una muestra invitada. En una primera aplicación, nos dirigimos a un grupo de 110 expertos reconocidos de EaD que fueron identificados desde la CUED como personas responsables de instituciones, programas o cursos de EaD, y autores o estudiosos del tema objeto de esta investigación. El proceso fue el siguiente: el titular

38. El Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (EAAD) tuvo su primera edición en enero de 2000, con la participación de alumnos de 32 países diferentes. Ver www.uned.es/master-eaad (consulta mayo de 2009).

de la CUED, les envió el cuestionario junto a un mensaje personal, invitándoles a participar. Ante esta invitación personal y directa de la CUED recibimos una respuesta casi inmediata del 57% de la muestra invitada. A los inicialmente invitados, residentes en aquellos países que quedaron sin representación o escasamente representados, se les reiteró la invitación a participar en la investigación con un nuevo mensaje directo del titular de la CUED. Con esa nueva llamada conseguimos llegar hasta un 72% de participación.

Teniendo en cuenta el número de cuestionarios obtenidos en la primera aplicación, observamos que no disponíamos de una muestra suficiente para la investigación, por lo que decidimos llevar a cabo una segunda aplicación. Para ello, solicitamos la colaboración y participación de los miembros de la CUED-L, y los egresados del Master Internacional en EAAD de la UNED, realizando dos llamamientos.

Al mes de haber realizado el primer llamamiento se realizó el segundo, y al mes de este último se cerró el proceso de recogida de información. Siempre se insistió en el carácter de la investigación, instando a que se abstuviesen de responder quienes no se ajustasen al perfil solicitado. Es decir, responsables institucionales, de programas o cursos, o autores o estudiosos del fenómeno de la EaD. Probablemente, la insistencia en estas características frenó a muchos de los destinatarios de estos mensajes a ofrecer sus respuestas.

Tras estas aplicaciones, se obtuvo una muestra productora de datos de 368 expertos en EaD de distintos países de América Latina, aunque algunos de estos países se encuentran escasamente representados, fundamentalmente aquellos en los que la EaD tiene escasa presencia y otros países iberoamericanos de pequeñas dimensiones.

En definitiva, la muestra de la investigación se compone de 368 expertos en EaD de diferentes países de América Latina, a los cuales se les aplicó el cuestionario en el segundo semestre de 2005. Para poder realizar una descripción detallada de la muestra, se incluyeron en el instrumento una serie de variables: el país en el que reside, el sexo, la edad, la titulación académica y el ámbito de trabajo, entre otras. Todas estas variables nos permiten realizar una descripción bastante detallada del perfil del experto en EaD que compone la muestra, así como una serie de aspectos relacionados con el tema objeto de estudio de esta investigación.

4.1.5. Cuestionario

Conforme a los planteamientos de la metodología descriptiva, y para poder responder a las preguntas de la investigación, solicitamos la participación de los principales expertos en EaD de los diferentes países de América Latina, a través del proceso explicado en el apartado anterior. Desde el conocimiento de sus percepciones, opiniones y apreciaciones, hemos podido rastrear la realidad existente en América Latina con respecto a la EaD. Esto ha permitido que nos acerquemos con más detalle a la radiografía de la percepción y concepción sobre la EaD en América Latina, y hemos podido realizar un análisis, de manera más precisa, que nos ha permitido poner de manifiesto los relieves y matices de una realidad tan compleja como es la situación de la EaD en cursos, programas e instituciones de distintos países de América Latina.

Para ello, hemos empleado como instrumento de recogida de información un cuestionario, ya que es, posiblemente, el instrumento de la técnica de la encuesta más utilizado para la recogida de

información en la investigación educativa. Según Cabrera (2000: 210) un cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas que de forma sistemática y ordenada permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas”. El cuestionario es el instrumento que normalmente utilizamos para conocer la opinión de una población muy extensa, numerosa o dispersa con carácter exploratorio, de tal forma que las informaciones recogidas sean generalizables o inferibles a la población objeto de estudio.

El proceso de elaboración del cuestionario ha sido una de las actividades más delicadas en el desarrollo de la investigación, ya que en él confluyen muchos de los elementos fundamentales del diseño de la investigación, como los interrogantes del problema a investigar, los objetivos propuestos o las variables a analizar. Como nos recuerda Fox (1981), somos conscientes de que, en gran medida, de la calidad del cuestionario va a depender la calidad definitiva de la investigación. Para su elaboración se ha seguido una serie de fases:

- 1. Marco de referencia.** Antes de comenzar a elaborar el cuestionario de la investigación, se realizó un estudio sobre el estado de la cuestión y sobre la existencia o no de otros instrumentos que midieran algunos de los aspectos que pretendíamos medir.
- 2. Redacción provisional (primer borrador).** Tarea realizada, principalmente, por el titular de la CUED, Doctor Lorenzo García Aretio. Los ámbitos que configuraron el primer borrador del cuestionario también fueron propuestos con la colaboración de los participantes en las V y VI promociones del Master Internacional en EAAD de la UNED.
- 3. Validación del cuestionario por el grupo de expertos en EaD de la UNED.** El primer borrador del cuestionario se pasó a expertos en enseñanza a distancia y en elaboración de cuestionarios, todos ellos profesionales o colaboradores de la CUED, que ofrecieron ideas para su mejora.
- 4. Valoración y crítica a expertos en EaD residentes en diferentes países de América Latina.** Teniendo en cuenta todas las sugerencias e ideas de mejora propuestas por el grupo de expertos en EaD de la UNED, se pasó el borrador a otro grupo de expertos en EaD pero, en esta ocasión, de diferentes países de América Latina. El 95% de ellos hizo propuestas de adaptación y mejora del cuestionario.
- 5. Muestra piloto y redacción definitiva.** Teniendo en cuenta todas las ideas, sugerencias y propuestas de mejora de los expertos en EaD, se pasó el cuestionario a una muestra piloto compuesta por 15 personas seleccionadas aleatoriamente entre antiguos alumnos del Master Internacional en EAAD de la UNED. Tras los análisis de estos cuestionarios, se tuvieron en cuenta las lagunas y deficiencias detectadas por el grupo y se elaboró el cuestionario definitivo.
- 6. Aplicación del cuestionario al grupo de expertos en EaD.** Desde la CUED se identificó una serie de personas responsables de instituciones, programas o cursos de EaD, y autores o estudiosos de este tema, a los que se les invitó de manera personal y directa, por parte del titular de la CUED, a participar en la investigación. Tras una primera recogida de información, con un 57% de respuestas, se insistió a aquellos que no habían respondido inicialmente y se llegó a un porcentaje del 72%.

7. **Utilización de la lista de discusión Cuedistancia (CUED-L) y colocación del cuestionario en la web.** Una vez comprobado que no disponíamos de una muestra suficiente, decidimos solicitar la participación a los miembros de la CUED-L y a los egresados del Master Internacional en EAAD de la UNED, los cuales debían responder al cuestionario que había sido colocado en la web. Para ello, se les realizaron dos llamamientos a través de Cuedistancia y, finalmente, conseguimos una muestra total de 368 sujetos expertos en EaD de Iberoamérica. Se insiste en las características que se exigían a los invitados a participar, lo que, en su momento, pudo motivar la no respuesta de quienes pudieran pensar que no eran expertos, responsables ni estudiosos de EaD como para satisfacer las pretensiones de los investigadores principales.
8. **Procesado y tratamiento de los datos.** Una vez recogidas todas las respuestas al cuestionario, procedimos a vaciar los datos en el programa estadístico SPSS, el cual nos ha permitido realizar los análisis oportunos que veremos posteriormente.
9. **Análisis y presentación de los resultados.** Tras la realización de los análisis estadísticos necesarios, pasamos a interpretar dichos análisis y representarlos gráficamente, de manera que queden reflejados todos los resultados y respuestas obtenidas en la investigación a través del cuestionario.

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

El cuestionario de la presente investigación se estructura en dos partes. Una primera, muy breve, de 13 preguntas, en la que se desea contextualizar la procedencia de las respuestas, y una segunda, algo más extensa, compuesta de 18 cuestiones³⁹ de respuesta cerrada, algunas de ellas con diferentes apartados, en las que los sujetos de la muestra deben valorar entre unas puntuaciones de 0 y 10 donde se indica, en cada caso, a qué se refiere dicha puntuación (no define nada-define mucho; mínima importancia-máxima importancia; poco relevante-relevancia máxima; es irrelevante-está muy presente, etc.). Con esta segunda parte pretendemos detectar las diferentes concepciones e ideas que sobre el fenómeno de la educación a distancia se tienen en América Latina.

Del mismo modo, pretendemos conocer cuáles son las denominaciones de educación a distancia más comunes en esta área geográfica, cuáles sus características definitorias, sus componentes, ventajas e inconvenientes, sus diferentes contribuciones a la sociedad, los recursos tecnológicos más frecuentemente utilizados, sus posibilidades, el reconocimiento social, etcétera.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Tal y como indicamos anteriormente, para la recogida de las respuestas al cuestionario solicitamos la participación de los principales expertos en EaD de los diferentes países de América Latina. Para ello, empleamos la lista de discusión Cuedistancia (CUED-L), lo que nos permitía una emisión y respuesta del cuestionario de manera más rápida, teniendo en cuenta la larga distancia entre estos países y España.

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL CUESTIONARIO (FIABILIDAD)

Además de las valoraciones que ya habíamos obtenido sobre la adecuación del cuestionario de parte de los dos grupos de expertos en EaD, y de la muestra piloto, hemos sometido el cuestionario

39. Dichas cuestiones se reflejan en el apartado “Variables de la investigación”.

a un análisis psicométrico para tener la garantía de que el instrumento tiene el suficiente grado de fiabilidad que garantice la calidad de los datos aportados y, consecuentemente, la calidad de la investigación. Con el objeto de comprobar el grado de precisión de la medida llevada a cabo a través del cuestionario, se han realizado los correspondientes análisis de fiabilidad con aquellas variables que conforman en sí mismas escalas independientes y que corresponden con las siguientes preguntas del cuestionario:

Pregunta 3. Señale la importancia que otorga a cada uno de los siguientes requisitos con que debe contar un curso de educación a distancia de hoy.

Pregunta 4. Señale la relevancia que asigna a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de educación a distancia de hoy.

Pregunta 5. Señale el grado que asigna a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de educación a distancia de hoy.

Pregunta 10. Indique el grado de uso de las diferentes herramientas de internet, en las propuestas de EaD de su país en las que se utiliza la Red como elemento instrumental para la enseñanza-aprendizaje.

ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Según García Llamas y otros (2001: 154), “la fiabilidad hace referencia a la precisión en la medida, a la concordancia, al grado de consistencia interna entre dos tipos o conjuntos de puntuaciones hallados de forma independiente, por ello se puede expresar en función de un coeficiente de correlación”. Por ello, en esta investigación hemos realizado los análisis estadísticos de fiabilidad con las escalas que componen el cuestionario mediante la prueba Alpha de Cronbach, que se basa en la inter-correlación de los ítems. Estos análisis indican unos valores de alpha aceptables y altos, por lo que podemos concluir que el instrumento se compone de una serie de ítems y variables que presentan una gran consistencia interna y que, consecuentemente, se ha comportado con similar exactitud en las diferentes ocasiones de su aplicación. En el cuadro 4 se presentan los coeficientes de fiabilidad de cada una de las escalas del cuestionario, donde se observa cómo dichos coeficientes se encuentran comprendidos entre 0,774 y 0,894.

4.2. Análisis estadístico de los datos obtenidos a través de las respuestas al cuestionario

El tratamiento y análisis de los datos constituye una de las fases más importantes dentro de un proceso de investigación. Los datos nos van a proporcionar unos resultados que justifican y dan sentido a todo lo que se ha venido realizando, y nos van a permitir constatar nuestros primeros supuestos y valoraciones con que poder dar validez científica a las futuras conclusiones de la investigación. Para ello, es necesario realizar el adecuado tratamiento de los datos, de forma que nos den las respuestas a los interrogantes planteados al inicio de la investigación. Por esta razón se han realizado los siguientes análisis estadísticos en conformidad con la investigación descriptiva y la naturaleza de los datos:

- Prueba Alpha de Cronbach, para calcular la fiabilidad del cuestionario. El coeficiente de fiabilidad nos indica en qué medida el conjunto de ítems que conforma cada escala ordena y establece diferencias entre los sujetos de la muestra.

CUADRO 4. Análisis de fiabilidad

Preguntas / Escalas	Coefficiente de fiabilidad (Alpha de Cronbach)	Número de ítems	Número de sujetos
Pregunta 3. Importancia que otorga a cada uno de los siguientes requisitos con que debe contar un curso de educación a distancia de hoy	0,774	9	365
Pregunta 4. Relevancia que asigna a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de educación a distancia de hoy	0,894	13	364
Pregunta 5. Grado que asigna a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de educación a distancia de hoy	0,826	14	365
Pregunta 10. Grado de uso de las diferentes herramientas de internet, en las propuestas de EaD de su país en las que se utiliza la red como elemento instrumental para la enseñanza-aprendizaje	0,892	7	365

- Análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, puntuación media y desviación típica). Estos análisis nos permiten describir los datos y características de la muestra de la investigación.
- Análisis inferencial, para el contraste de las variables. Se han realizado dos tipos de análisis de comparación de medias:

a) **Prueba t de Student para muestras independientes**, cuando se trata de una variable intervalar y otra nominal con dos categorías, y las muestras son distintas. La prueba t de Student para muestras independientes es una técnica estadística⁴⁰ que nos sirve para comparar las medias obtenidas en dos grupos de sujetos diferentes (por ejemplo: hombres y mujeres). También nos proporciona la significatividad bilateral obtenida de la comparación de las medias de los datos. Como indicativo de la significatividad bilateral aparecen unos asteriscos (*) en cada uno de los aspectos o ítems medidos, que nos indican en qué grado es significativa la diferencia o diferencias encontradas, de tal forma que a más asteriscos más significativa es la diferencia.

* = la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05

** = la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01

*** = la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

b) **Análisis de varianza, ANOVA de un factor**, cuando se trata de una variable intervalar y otra nominal con más de dos categorías (prueba de Scheffé). En los casos en los que hemos comparado las medias obtenidas por más de dos grupos, por ejemplo en función de la edad (estando la edad dividida en 9 categorías, como ocurre en la presente investigación), hemos aplicado un análisis de varianza como es ANOVA de un factor. Esta prueba, al igual que la t de Student, nos proporciona información de aquellas variables en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas, pero no nos informa entre qué grupos (por ejemplo, de edades) se dan las diferencias. Para ello, hemos elegido como prueba post hoc la de Scheffé. En ocasiones, hemos obtenido un ANOVA que nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en una determinada variable. Posteriormente, con la prueba de Scheffé, hemos buscado entre qué grupos se daban dichas diferencias.

40. Información basada en Morales Vallejo, 2009.

4.2.1. Datos generales relacionados con aspectos contextuales para la investigación

A continuación presentamos un análisis descriptivo de los ítems, donde se reflejan las características de la muestra.

País en el que reside

En el gráfico 2 se exponen los porcentajes de representación y el número de sujetos de la muestra, expertos en EaD, en diferentes países de América Latina. Los datos reflejan una mayor presencia de expertos de EaD en Argentina (21%) y México (20%), seguidos por Venezuela, Colombia y Perú, con porcentajes de 10%, 9% y 8%, respectivamente. La restante distribución de la muestra se encuentra con unos porcentajes de representación de entre el 0,3% (Honduras) y el 5% (Brasil y Chile).

Los altos porcentajes en determinados países vienen reforzados por el grado de implantación de experiencias, institucionales o programas. Hemos de reconocer que Brasil está muy escasamente representado. No fue posible obtener más respuestas, aunque la cualificación en estos temas de los que respondieron es alta.

Tras el análisis de los datos volcados en el gráfico, llama la atención por un lado, la escasez de respuestas obtenidas por expertos provenientes del único país de habla no hispana, Brasil, lo cual puede deberse a la dificultad del idioma, ya que el cuestionario estaba en español, lo que pudo suponer una desmotivación para los docentes a la hora de colaborar en el proyecto, ya que nos consta que hay un gran número de expertos en este área. Por otro lado, llaman la atención también los resultados de países como Guatemala, Honduras y Nicaragua, entre otros, donde la escasa participación en el proyecto puede deberse a la limitación de la infraestructura tecnológica.

Con estos datos podemos señalar que el 41% de la muestra de la investigación está compuesta por expertos en EaD de Argentina y México, y que el restante 59% lo componen los otros 18 países representados en la investigación. Esta situación nos va a limitar a la hora de realizar análisis para comparar medias teniendo en cuenta esta variable de la investigación, ya que en algunos países no hay sujetos suficientes para poder realizar los análisis que presentan diferencias.

Sexo

Como se puede observar en el gráfico 3, la distribución de la muestra según el sexo de los expertos en EaD de América Latina se compone de un 51,9% de mujeres y un 48,1% de hombres; es decir, que de los 368 sujetos de la muestra 191 son mujeres y 177 hombres.

Estos datos demuestran que tanto hombres como mujeres están igualmente capacitados para el desarrollo de programas de educación a distancia, y que la brecha tecnológica entre sexos es prácticamente inexistente. El porcentaje de sujetos de sexo femenino que han colaborado en el proyecto es levemente superior al de sujetos masculinos. Además, los datos pueden contradecir otros estudios sobre el uso de las nuevas tecnologías, en los que el porcentaje de usuarios de sexo masculino es superior al del femenino.

Edad

En el gráfico 4 se representa la descripción de la muestra de los expertos en EaD agrupados por edades, donde se observa cómo hay una distribución heterogénea de los sujetos, aunque se encuentra

GRÁFICO 2. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según el país en el que reside

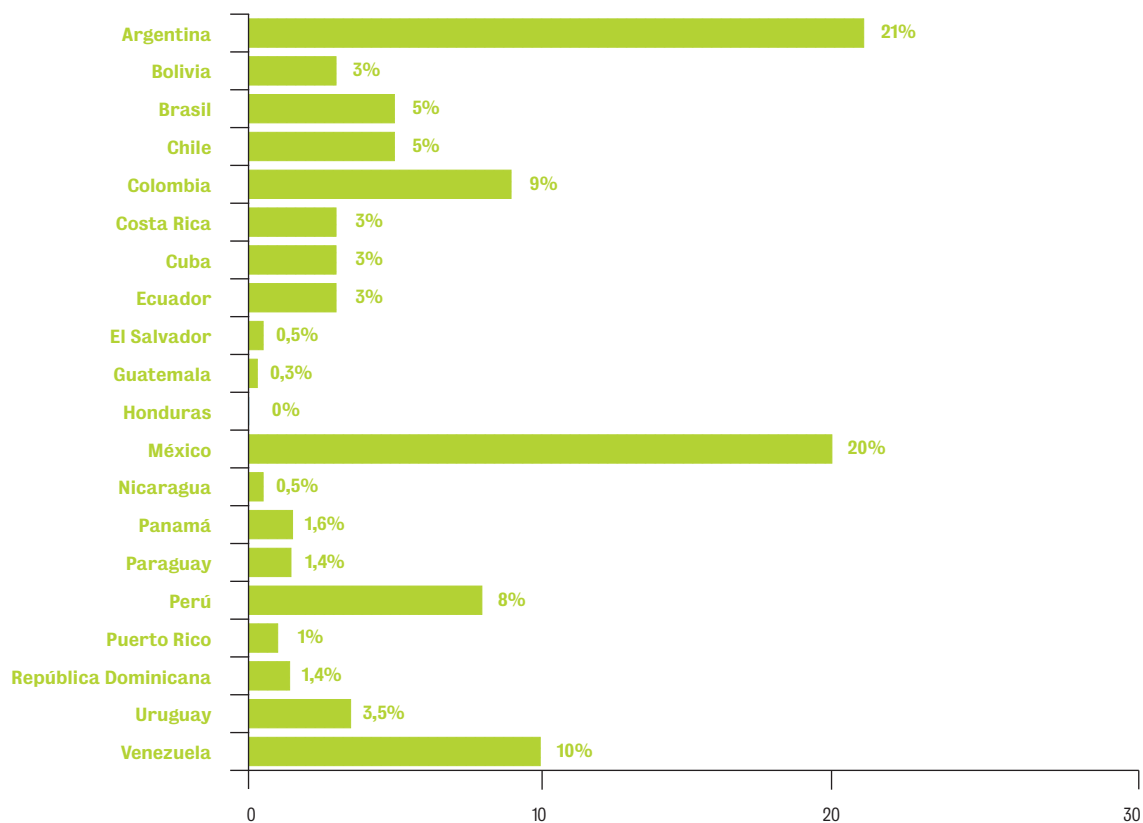
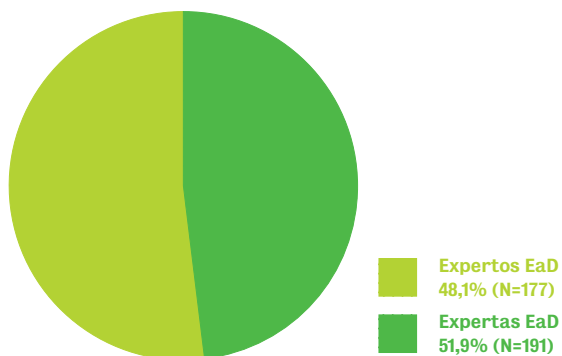


GRÁFICO 3. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según el sexo



una mayor representación en las edades comprendidas entre los 36-40 años y los 51-55 años, con unos porcentajes de entre un 14% y un 19% y unas frecuencias de 52 y 70, respectivamente. El grupo de edad con menor representación es el comprendido entre los 21 y los 25 años, con tan solo 8 sujetos.

Los grupos de expertos en EaD más jóvenes y mayores tienen una representación similar: mientras los sujetos con edades comprendidas entre 21 y 35 años representan el 16%, el grupo con edades de entre 56 y 60 o más años componen el 15%. El porcentaje restante (69%) se compone de expertos en EaD con edades de entre 36 y 55 años, con un número de sujetos de 253.

Según estos datos, las personas con edades comprendidas entre 21 y 25 años que contestaron son las que respondieron en menor medida a este cuestionario. Y esto no es de extrañar, ya que es lógico que no existan expertos de esta edad por el año de terminación de sus estudios.

Igualmente ocurre con los sujetos cuyas edades superan los 60 años, ya que el uso de las tecnologías entre estos individuos es menor, por lo que es lógico pensar que su número de respuestas sea inferior. Pero a la vez, haber obtenido respuestas de este sector de la población nos indica que las tecnologías también son utilizadas por ellos.

Sin embargo, se ha producido en los últimos tiempos un aumento de demanda de personas que trabajen en esta área por la importancia que tiene para el sector privado y público, por lo que debería existir un mayor número de respuestas por parte de sujetos en edades comprendidas entre los 26 y 35 años, que solo corresponden al 14% de la muestra.

Es lógico que el mayor número de respuestas provengan de individuos de edades comprendidas entre 36 y 55 años, ya que esa demanda a la que hacíamos referencia les ha obligado a actualizar sus conocimientos tecnológicos y adaptarse a las necesidades del mercado laboral.

Titulación o grado máximo de estudios completos alcanzado

La representación de la muestra en función de la titulación que poseen los expertos se distribuye de la siguiente manera: el 47% posee la titulación de maestría; el 23%, licenciatura; el 16%, doctorados, y con unos porcentajes inferiores al 5% se encuentran las categorías de profesor no universitario (1%), bachillerato y diplomatura (2%), ingeniero / arquitecto (3%) y otra (5%).

Teniendo en cuenta que la mayor parte de los cursos y programas de EaD que se imparten están dirigidos a la obtención títulos universitarios, es necesario que los docentes que imparten esos cursos y programas posean la/s titulación/es necesaria/s, lo cual vemos representado y reflejado en la muestra de la investigación. Es decir, las respuestas fueron ofrecidas por personas en su mayoría con nivel universitario elevado (63% disponían de títulos de maestría o doctorado), con lo que se reforzaba aun más nuestra percepción en cuanto a la calidad de sus respuestas.

Ámbito en el que desempeña su trabajo

Los datos obtenidos de las respuestas relacionadas con el ámbito en el que desempeñan su trabajo los expertos consultados, muestran que el 70% de la muestra se encuentra en el ámbito universitario. El 30% restante se divide entre las otras categorías de esta pregunta, encontrándose unos porcentajes de 9% y 8% en consultoría y otra, respectivamente.

La explosión de la EaD ha estado en los diferentes continentes muy ligada al ámbito universitario, donde se originó por primera vez. Por ello nos parece también de enorme relevancia en cuanto a la constatación del hecho que está relacionado con la titulación académica de las personas que contestaron este cuestionario. De estos datos se deduce que los individuos que imparten cursos y programas de educación a distancia pertenecen al ámbito universitario y poseen en su mayoría una titulación de grado superior (maestría y doctorado).

Con estos datos se puede deducir que la educación a distancia no es exclusiva de la educación superior, sino que también se está ampliando a otros sectores educativos, aunque todavía en menor medida.

GRÁFICO 4. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según grupos de edad

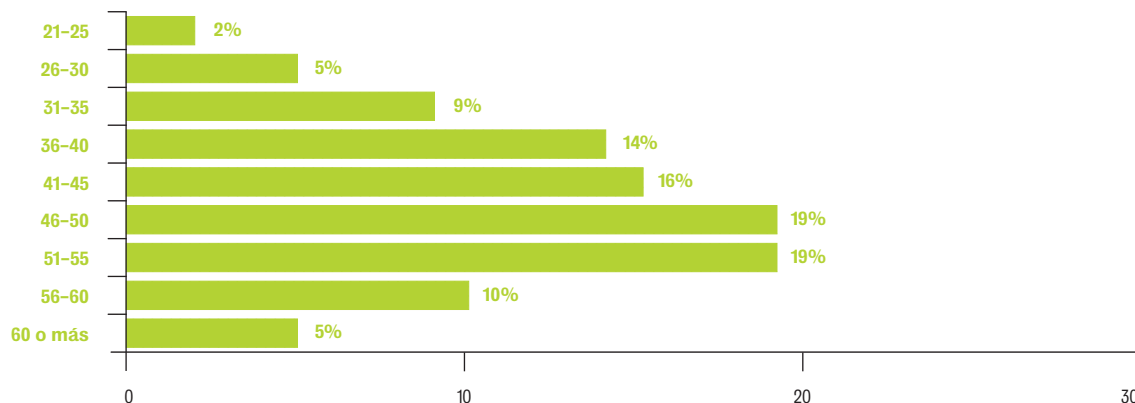


GRÁFICO 5. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según titulación

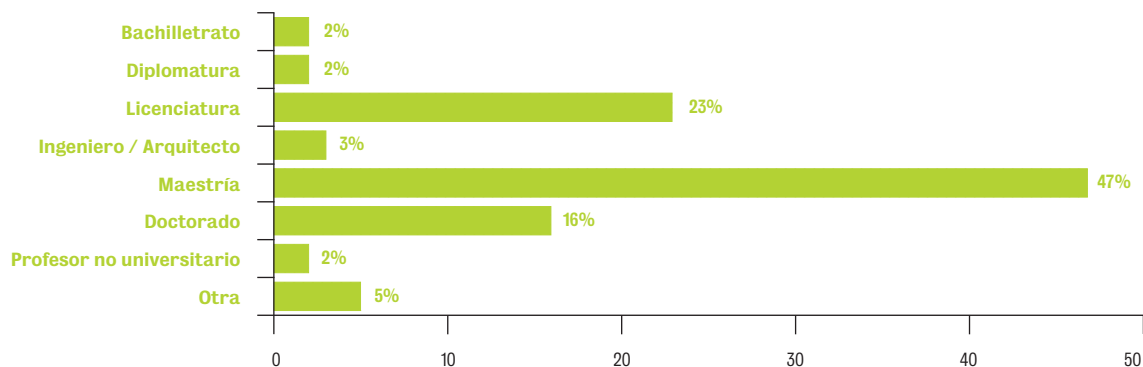
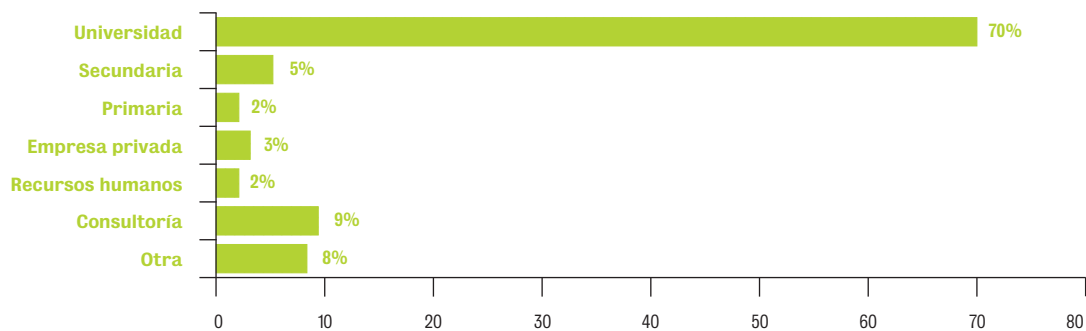


GRÁFICO 6. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según el ámbito de trabajo



Trabajo e impartición de cursos o programas de EaD en las instituciones

En los gráficos 7 y 8 se observa cómo las respuestas a ambas preguntas reflejan los mismos porcentajes, indicando así que el 76% de los expertos en EaD han respondido al cuestionario que sí imparten algún curso de EaD en su institución y sí trabajan en algún curso o programa de EaD.

Es así, por tanto, que las tres cuartas partes de estos universitarios conocen bien esta problemática, porque en su institución se imparte EaD y ellos son partícipes del desarrollo de esa modalidad.

Es relevante el dato de que el 24% de los encuestados no imparta ningún curso ni trabaje en una institución donde se imparten, ya que estos datos reflejan el interés que despierta la educación a distancia incluso en individuos sin ninguna relación aparente con este campo de la educación.

Años que lleva trabajando en algún curso o programa de EaD

Una cuarta parte de la muestra lleva trabajando más de 9 años en algún curso o programa de EaD. Existe una gran heterogeneidad en las respuestas a esta pregunta, ya que el resto se reparte entre menos de 1 año y 9 años. Los períodos de 3, 4 y 5 años representan el 35%, seguido de 2 años con el 9%. Los restantes períodos presentan unos porcentajes de entre 2% y 7,5%.

El hecho de que el 25% de los encuestados lleve más de 9 años trabajando en el campo de la educación a distancia nos indica que esta modalidad educativa lleva implantada más de una década en América Latina, pese a su escasa difusión. Por otro lado, es destacable la demanda que ha cobrado en los últimos 5 años, ya que el 58% se ha incorporado a este tipo de trabajo en ese período.

Año de la primera experiencia de EaD en su país

De los 368 sujetos de la muestra, 182 respondieron a esta pregunta, diciendo que el año en el que se inició en su país la primera experiencia de EaD se encuentra entre 1980 y 2005. Se puede comprobar la gran distancia existente entre un año y otro, debido a la heterogeneidad en las respuestas.

El año que ha sido elegido en más ocasiones por los expertos en EaD de la muestra es 1977, con una frecuencia de 15 y un porcentaje de 4,1%, seguido del año 1999, escogido por 12 sujetos (3,3%), y por los años 1960, 1970 y 1980, con una misma frecuencia de 10 y unos porcentajes de 2,7%.

4.2.2. Cuestiones fundamentales sobre la concepción de la EaD en América Latina (preguntas 1 a 18)

Pregunta 1. ¿Cuáles son las denominaciones que instituciones, programas o cursos de su país suelen emplear para identificarse? De entre las 18 alternativas que se le ofrecen en esta pregunta, solo podrá elegir cuatro. Y estas cuatro respuestas las deberá elegir por orden: ¿cuál en primer lugar, cuál en 2.º, 3.º o 4.º lugar? Por tanto, solo va a hacer cuatro “clics” de ratón, cada uno de ellos marcando un grado. No podrá elegir dos o más grados iguales.

Para analizar las respuestas a esta pregunta hemos agrupado las distintas categorías que los expertos en EaD han ido seleccionando en cada opción –primera, segunda, tercera y cuarta– con el fin de conocer qué opciones han sido elegidas en más ocasiones en primer lugar, cuáles en segundo lugar y así sucesivamente. En el cuadro 5 se exponen las frecuencias y los porcentajes más significativos de las denominaciones elegidas en cada una de las opciones.

Las denominaciones elegidas en un mayor número de ocasiones en primera opción por los sujetos de la muestra de la investigación son: “virtual”, con un 23%; “semipresencial”, con un 11,7%; “en línea” e “e-learning”, con un 10,6%, y “on line”, con un 10,3%. Las otras denominaciones propuestas en la pregunta presentan unos porcentajes de representación inferiores al 6%.

En segunda opción, las elecciones son similares a las elegidas en primer lugar, salvo en alguna denominación. Las escogidas en mayor medida son: “virtual”, con un 16,9%; “semipresencial”, con un

GRÁFICO 7. En su institución, ¿se imparte algún curso de EaD?

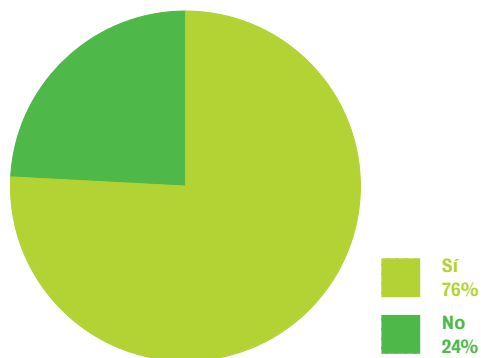


GRÁFICO 8. ¿Trabaja en algún curso o programa de EaD?

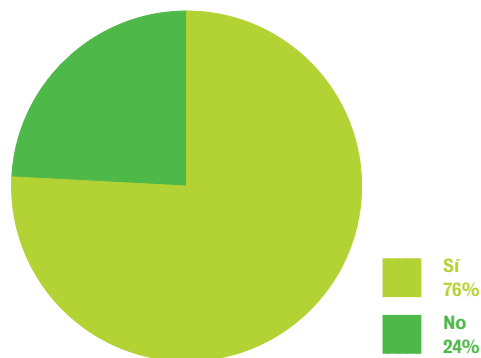
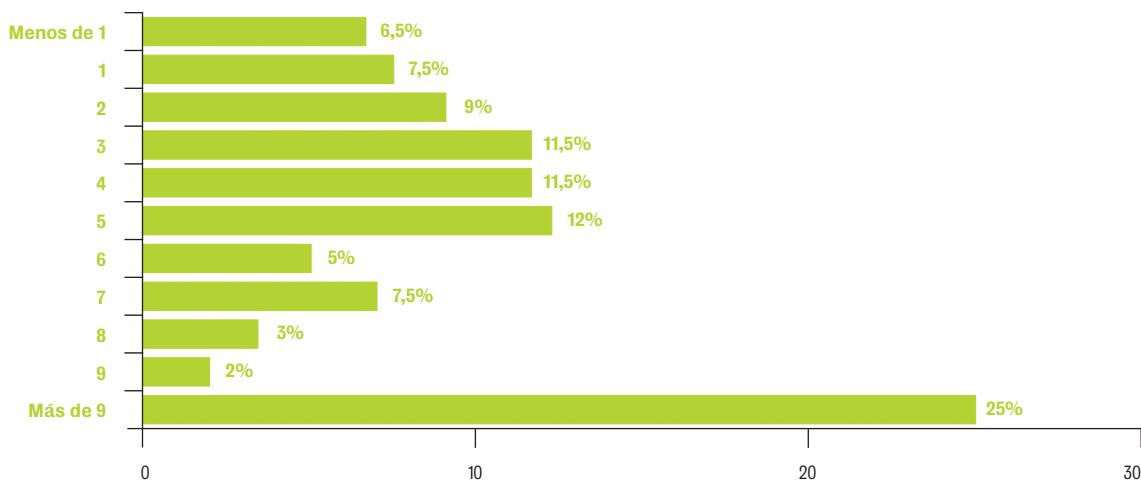


GRÁFICO 9. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según los años que llevan trabajando en algún curso o programa de EaD



CUADRO 5. Frecuencias y porcentajes de las denominaciones que tienen las instituciones que imparten EaD en los países de América Latina, en función del orden establecido por los expertos

Opción	Denominación	Frecuencia	Porcentaje
Primera	Virtual	85	23,1
	Semipresencial	45	11,7
	En línea	39	10,6
	<i>e-learning</i>	39	10,6
	On line	38	10,3
Segunda	Virtual	62	16,9
	Semipresencial	59	16,1
	On line	40	10,9
	En línea	40	10,9
	No presencial	36	9,8
	Abierta/o y a distancia	35	9,5
Tercera	Semipresencial	74	20,1
	A distancia	50	13,6
	Abierta/o y a distancia	50	13,6
	Virtual	34	9,2
	Abierta/o	33	9,0
Cuarta	A distancia	225	61,1
	Abierta/o y a distancia	49	13,3

16,1%; “en línea” y “on line”, con un 10,9% cada una, y “no presencial”, con un 9,5%. Las categorías restantes presentan unos porcentajes iguales o inferiores al 5%.

Con respecto a las denominaciones más elegidas como tercera opción se encuentran: “semipresencial”, con un 20,1%; “a distancia” y “abierto/a y a distancia”, con un 13,6% cada una; “virtual”, con un 9,2%; “abierto/a”, con un 9%; “on line” y “en línea”, con un 7,3% y 6,5% respectivamente, y “tele”, con un 6,3%. El resto de denominaciones con porcentajes iguales o inferiores al 5%.

Por último, las denominaciones elegidas en mayor medida como cuarta opción son: “a distancia”, con un 61,1%, y “abierto/a y a distancia”, con un 13,3%. Al igual que en las otras opciones, el resto de denominaciones presentan unos porcentajes iguales o inferiores al 5%.

La denominación más utilizada para los cursos y programas de educación a distancia en América Latina es “virtual”. De esto podemos deducir que el componente tecnológico que implica el término virtual es una demanda social. Por otra parte, el término “semipresencial” implica que no es una modalidad totalmente a distancia, por lo que este tipo de cursos o programas conjugan la parte presencial tradicional con la parte a distancia, sin especificar si es virtual o no.

Llama la atención que préstamos lingüísticos del inglés como on line e *e-learning* conviven en igualdad de condiciones con la expresión en español “en línea”. Pero mayoritariamente los encuestados prefieren el término “virtual” (un 23,1% para “virtual” frente a un 10,6% para “en línea”, el mismo porcentaje para *e-learning* y un 10,3% para on line). Los mismos resultados se repiten en la segunda opción de esta pregunta. De este modo queda demostrado que el término “virtual” se ha impuesto para esta modalidad de educación.

Otros vocablos más clásicos, como “abierto”, “a distancia” y “abierto/a y a distancia”, aparecen mayoritariamente en tercera y cuarta opción (“abierto/a y a distancia” aparece en segunda opción con un 9,5%, por debajo del término “no presencial”, con un 9,8%). De esto se puede deducir que estas denominaciones siguen estando vigentes, aunque en claro retroceso frente a los nuevos términos.

Pregunta 2: Señale el grado en que estima que cada una de las siguientes notas o características definen el concepto genérico de la educación a distancia de hoy. Responda a los 11 primeros ítems, por favor. (En esta pregunta y en las siguientes, pueden existir varias respuestas calificadas con la misma puntuación. Asimismo, al último ítem de las preguntas 2 a 10, no es obligatorio responder).

Para analizar las respuestas a esta pregunta, se ha realizado un análisis descriptivo de cada una de las opciones referidas a las características o notas que definen el concepto genérico de la educación a distancia de hoy en los países de América Latina. Para ello, hemos tenido en cuenta los valores de las frecuencias, los porcentajes y, sobre todo, las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en cada aspecto.

A continuación, pasamos a describir las respuestas dadas por los expertos de EaD de la muestra a cada opción, donde debían escoger entre unas puntuaciones de 0 a 10, donde 0 “no define nada” y 10 “define mucho”. En el cuadro 6 exponemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de las respuestas.

CUADRO 6. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada una de las características de la pregunta 2

Nota o característica	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (nº de sujetos)
P2.1. Separación física profesor-alumno	7,14	3,322	368
P2.2. Separación temporal profesor-alumno	4,76	3,343	368
P2.3. Utilización de soportes tecnológicos específicos para el aprendizaje	7,42	2,528	368
P2.4. Formas de comunicación apoyadas en tecnologías específicas	7,18	2,677	368
P2.5. Flexibilidad espaciotemporal	7,70	2,557	368
P2.6. Comunicación multidireccional, síncrona y asíncrona	7,81	2,471	368
P2.7. Autoaprendizaje. Aprendizaje independiente o autodirigido	7,72	2,613	368
P2.8. Aprendizaje entre pares. Aprendizaje colaborativo	6,63	2,744	368
P2.9. Apoyo institucional y tutorial	7,09	2,806	368
P2.10. Organización específica	6,25	3,154	368
P2.11. Otra nota no considerada	7,21	3,399	63

Teniendo en cuenta los datos expuestos, se observa cómo la nota o característica que, según los expertos en EaD de la muestra, define más el concepto genérico de EaD de hoy, y con el que existe más homogeneidad en sus respuestas, es la nota P2.6., referida a la *Comunicación multidireccional, síncrona y asíncrona*, que presenta una puntuación media de 7,81 y una desviación típica de 2,471, lo que indica que los sujetos de la muestra consideran que esta característica define “bastante” el concepto de EaD.

Las puntuaciones medias obtenidas en esta pregunta se encuentran entre 4,76 y 7,81. Por lo general, y según las respuestas de los expertos en EaD, las notas o características expuestas en esta pregunta definen bastante el concepto genérico de lo que se entiende por EaD en los países de América Latina de hoy, ya que la mayoría de las respuestas tienen una puntuación media en torno al 6 y al 7; exceptuando la P2.2. (*Separación temporal profesor-alumno*) que tiene una puntuación media de 4,76, lo que indica que para los expertos en EaD de la muestra esta característica “no define mucho” el concepto de EaD.

La baja puntuación que obtiene la característica *Separación temporal profesor-alumno* (4,76%) puede deberse a los avances de la tecnología, ya que esta separación temporal es prácticamente inexistente, como lo demuestra el alto porcentaje alcanzado por el punto P.2.6 (*Comunicación multidireccional, síncrona y asíncrona*), 7,81%. La comunicación se ha vuelto más rápida y fluida, por lo que esta separación temporal ha disminuido.

Si comparamos los resultados de la característica P.2.7, *Autoaprendizaje. Aprendizaje Independiente o autodirigido* (7,72%), con el resultado de la característica P.2.8, *Aprendizaje entre pares. Aprendizaje Colaborativo* (6,63%), se observa que aún se da gran importancia a la autonomía del aprendizaje por parte del alumno, frente a un aprendizaje en el que es necesaria la interacción grupal.

Resalta la utilización de tecnología para incentivar el aprendizaje, como corresponde a la característica P.2.3, *Utilización de soportes tecnológicos específicos para el aprendizaje* (7,42%), lo que se constata con la característica P.2.4, *Formas de Comunicación Apoyadas en Tecnologías específicas* (7,18%). Exceptuando la característica ya señalada P.2.2, *Separación temporal profesor-alumno* (4,76%), el resto coincide con resultados de otros estudios, de lo que se verifica que no han variado las características.

Pregunta 3: Señale la importancia que otorga a cada uno de los siguientes requisitos con que debe contar un curso de educación a distancia de hoy.

Los requisitos con que debe contar un curso o programa de EaD son fundamentales para poder garantizar que se está cumpliendo con unos criterios previamente establecidos. Por ello, es relevante conocer qué valoraciones han otorgado los expertos en EaD de la muestra a cada uno de los requisitos expuestos en esta pregunta, lo que representamos en el cuadro 7 y el gráfico 10.

En general, los expertos en EaD de América Latina que componen la muestra de la investigación han otorgado una importancia bastante alta a casi todos los requisitos, con puntuaciones medias que se encuentran entre 7,41 y 9,38, por lo que los consideran requisitos muy importantes y con los que deben contar los cursos de EaD.

El requisito que ha obtenido una mayor puntuación media es el A, *Contenidos de calidad, sean de formato impreso, audiovisual o digital*. Ya en la primera parte se indicaba que la calidad educativa era una de las necesidades y preocupaciones que en la actualidad se presentaban en América Latina, por lo que este dato, esperable, constata la información obtenida.

Tan solo a dos requisitos les han otorgado una menor importancia, con unos valores de puntuación media de 5,22 y 6,55: el H, *Formas de evaluación presencial y rigurosa*, y el I, *Red descentralizada de centros de apoyo*. El valor correspondiente al requisito H puede deberse a que el sistema de evaluación de esta modalidad educativa ha evolucionado, lo que no hace necesaria una evaluación presencial sino que existen diferentes formas de evaluación virtual o a distancia de calidad.

Una vez que se comprueba qué requisitos tienen mayor importancia en un curso de EaD según los expertos de la muestra, vamos a analizar aquellas diferencias estadísticamente significativas que se obtienen en función de cada una de las variables categóricas de la investigación, mediante las pruebas t de Student y ANOVA de un factor, explicadas anteriormente. En esta pregunta se han encontrado dichas diferencias en función del sexo, la edad, la titulación y el ámbito en que el experto desempeña su trabajo.

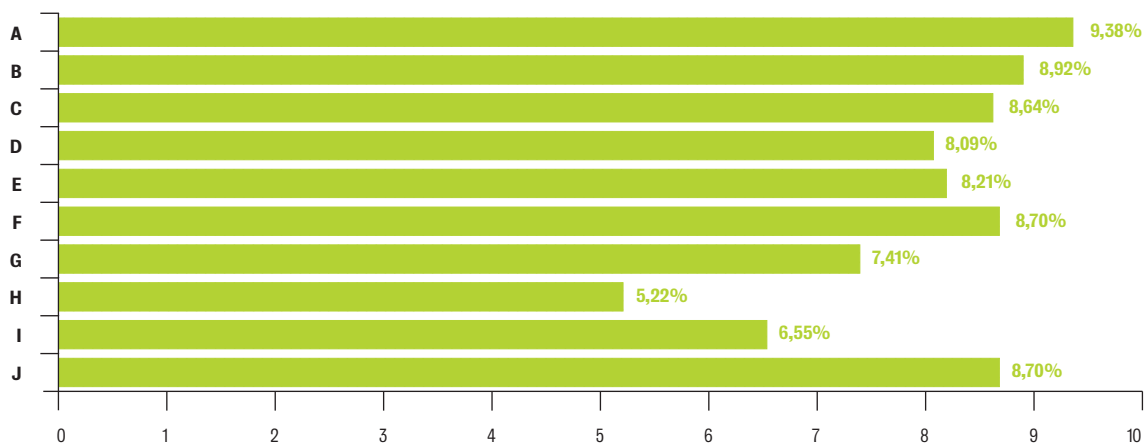
Los resultados, representados en el cuadro 8, muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la importancia que los expertos de la muestra otorgan a los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy, en función del sexo. La media de ambos sexos (7,71 para los hombres y 8,06 para las mujeres) no presenta grandes diferencias, por lo que se podría observar que no es una variable que influya sobre los resultados. Aunque se añade que las valoraciones realizadas tanto por los expertos como por las expertas son bastante positivas, con unas puntuaciones medias más bien altas, y que son las mujeres las que otorgan una mayor importancia a los requisitos expuestos en esta pregunta con que debe contar un curso de EaD.

Según los datos que aparecen en el cuadro 9, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de la investigación –edad, titulación y ámbito en que desempeña su trabajo–, pero solo sabemos entre qué grupos se dan esas diferencias en función de la titulación, ya que la prueba de Scheffé no indica entre qué grupos. Según los resultados obtenidos, los expertos en EaD de la muestra que poseen las titulaciones de licenciatura, maestría y doctorado otorgan más importancia a los requisitos que debe reunir un curso de EaD de hoy, que los expertos que poseen la titulación de bachillerato.

CUADRO 7. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy

Requisitos	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (nº de sujetos)
A. Contenidos de calidad, sean en formato impreso, audiovisual o digital	9,38	1,37	365
B. Tutoría integral. Atención personalizada y de grupo	8,92	1,74	365
C. Vías de comunicación convencionales y telemáticas verticales, horizontales, síncronas y asíncronas	8,64	1,91	365
D. Sistemas de gestión, organización y administración propios	8,09	1,98	365
E. Plataforma tecnológica o virtual	8,21	2,06	365
F. Respaldo de una institución formativa	8,70	1,91	365
G. Medios propios para la producción de materiales	7,41	2,30	365
H. Formas de evaluación presencial y rigurosa	5,22	3,19	365
I. Red descentralizada de centros de apoyo	6,55	2,63	365
J. Otro componente no considerado	8,70	2,23	69

GRÁFICO 10. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy



Pregunta 4: Señale la relevancia que asigna a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de educación a distancia de hoy.

Todo sistema de educación a distancia presenta una serie de ventajas que hacen posible el éxito de este tipo de enseñanza y aprendizaje. En esta pregunta se exponen trece posibles ventajas a las que los sujetos de la muestra, expertos en EaD, debían asignar “poca” o “máxima” relevancia, con puntuaciones de 0 a 10. En el cuadro 10 y el gráfico 11 exponemos los valores de las puntuaciones medias y las desviaciones típicas que se han obtenido en cada una de las ventajas.

Al igual que en la pregunta anterior, todas las ventajas expuestas en esta pregunta son valoradas, por los expertos de la muestra, como de mucha o máxima relevancia en los sistemas de EaD de hoy, con unas puntuaciones medias que se encuentran entre 7,31 y 9,13.

Con unas puntuaciones medias de entre 8 y 9 se encuentran: *Valores añadidos que desarrolla la EaD* (lectura, investigación, organización, autodisciplina...), 8,46; *Democratización del acceso a la educación*, 8,48; *Eficacia, logro de objetivos, el estudiante como protagonista de su proceso de aprender*, 8,6; *Otra ventaja no considerada*, 8,62; *Interactividad, los sistemas digitales de redes posibilitan la interacción vertical, horizontal, síncrona y asíncrona*, 8,7; *Posibilidad de compatibilizar el estudio con otras ocupaciones u obligaciones*, 8,95, y *Promoción del principio de educación permanente, a lo largo de la vida, reciclaje, actualización, perfeccionamiento*, 9.

CUADRO 8. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy, según sexo

	Sexo	t de Student	Sig. bilateral	Media
Requisitos de los cursos EaD	Hombre	2,590**	0,010	7,71
	Mujer			8,06

- * la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05
- ** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01
- *** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

CUADRO 9. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy, en función de la edad, titulación y ámbito en que desempeñan su trabajo

	VARIABLES	Grupos	F	Sig. bilateral
Requisitos	Edad	Scheffé no proporciona datos	2,251*	0,023
	Titulación	Los que poseen las titulaciones de licenciatura, maestría y doctorado, más que los que tienen bachillerato como grado máximo de estudios completos alcanzado	2,666*	0,011
	Ámbito en que desempeña su trabajo	Scheffé no proporciona datos	2,287*	0,035

- * la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05
- ** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01
- *** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

La ventaja que consideran los expertos de EaD como de relevancia máxima es la referida a la *flexibilidad*, entendida como la superación de limitaciones tempoespaciales. La flexibilidad ofrece a los estudiantes la posibilidad de jugar con el tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje como una solución a la limitación de los cursos presenciales para combinar estudios y trabajo. Por tanto, la ventaja de la flexibilidad se relaciona con otra de las ventajas más votadas, que es la promoción del *principio de educación permanente, a lo largo de la vida, actualización, perfeccionamiento* (9) y con la *posibilidad de compatibilizar el estudio con otras ocupaciones u obligaciones* (8,95). Estos datos pueden ser debidos a que cada vez más las personas que acceden a esta modalidad educativa trabajan y desean ocupar parte de su tiempo al estudio, bien por desarrollo profesional o bien como medio de educación a lo largo de la vida, combinando así los estudios con el trabajo.

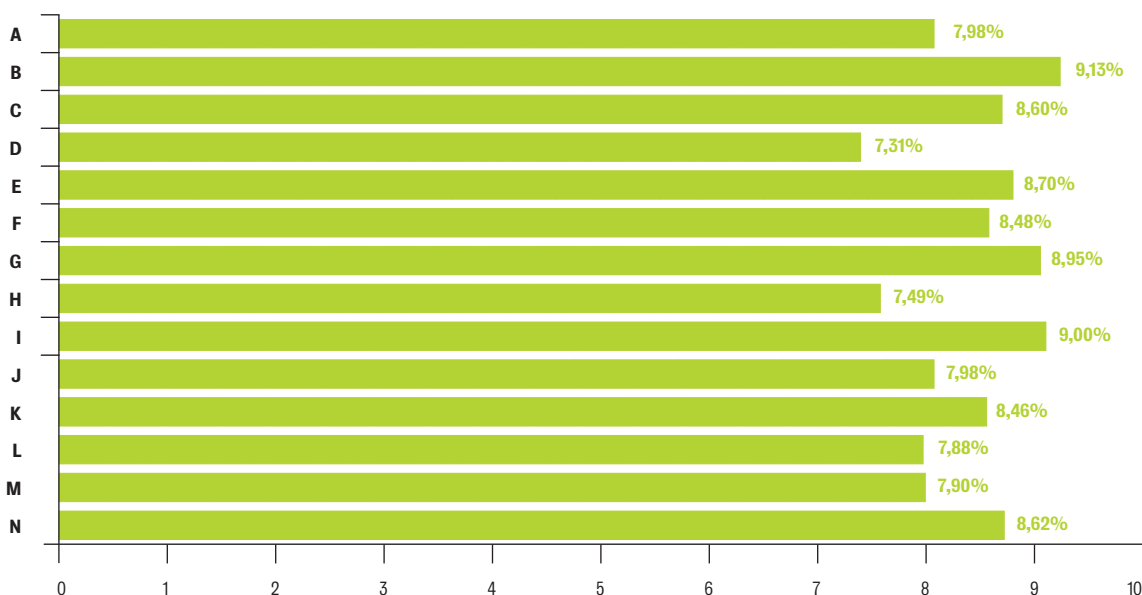
La ventaja *La interactividad, los sistemas digitales de redes posibilitan la interacción vertical, horizontal, síncrona y asíncrona*, que obtiene un 8,7, adquiere gran protagonismo, siendo la cuarta más votada. Esto se debe en buena medida a las posibilidades que ofrecen las tecnologías para que se produzca una interacción más fluida y rápida entre los docentes y los estudiantes, y entre estudiantes y estudiantes. En el inicio de la educación a distancia, el escaso avance de la tecnología era una limitación frente a la educación tradicional; sin embargo, en el momento actual es una ventaja superior, ya que propicia una comunicación síncrona y asíncrona, en cualquier momento y lugar, que no proporciona la educación presencial.

Una de las ventajas menos señaladas por los encuestados es la *Economía*, con un 7,31. Este dato puede deberse a que, aunque se ahorran costes con esta modalidad educativa, el precio de mantenimiento, actualización y adquisición de la tecnología puede en muchos casos ser muy elevado.

CUADRO 10. Relevancia que asignan los expertos a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy

Ventajas	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (nº de sujetos)
A. Apertura	7,98	1,99	365
B. Flexibilidad	9,13	1,31	365
C. Eficacia	8,60	1,74	365
D. Economía	7,31	2,23	365
E. Interactividad	8,70	1,54	365
F. Democratización	8,48	2,24	365
G. Posibilidad de compatibilizar	8,95	1,50	365
H. Disminución del desarraigo	7,49	2,30	365
I. Principio de educación permanente	9,00	1,41	365
J. Estabilidad	7,98	1,95	365
K. Valores añadidos	8,46	1,73	365
L. Mejora	7,88	2,07	365
M. Libertad de elección	7,90	2,27	365
N. Otra ventaja no considerada	8,62	2,24	53

GRÁFICO 11. Relevancia que asignan los expertos a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy



A continuación, detallamos las diferencias estadísticamente significativas que se han encontrado en esta pregunta en función de las siguientes variables: sexo, trabaja en algún curso o programa de EaD, edad, titulación y ámbito en que desempeña su trabajo.

En el cuadro 10 se observan las diferencias estadísticamente significativas obtenidas con respecto a las ventajas de los sistemas de educación a distancia de hoy, en función del sexo de los sujetos de la muestra y de si el experto o experta en EaD trabaja o no en algún curso o programa de EaD.

De nuevo, son las expertas en EaD de la muestra las que asignan una mayor relevancia a las posibles ventajas de los sistemas de educación a distancia expuestas en la pregunta. Aunque la diferencia media en la respuesta de hombres (8,11) y mujeres (8,46) varía poco en comparación.

Los expertos y expertas en EaD que sí trabajan en algún curso o programa de EaD asignan una mayor relevancia a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de educación a distancia de hoy.

Y de la misma forma que sucede en la otra variable, las diferencias entre las respuestas de los que trabajan (8,38) y los que no trabajan (8,01) en algún curso o programa de EaD son pequeñas en comparación.

Los datos que aparecen en el cuadro 11, reflejan las diferencias estadísticamente significativas encontradas en función de las variables de la investigación: edad, titulación y ámbito en que desempeña su trabajo.

Según la edad de los expertos en EaD de la muestra, existen diferencias estadísticamente significativas entre los más jóvenes, de entre 21 y 25 años, con respecto a los expertos en EaD de edades comprendidas entre 31 y 55 años, donde se encuentran los grupos de edad de 31-35, 36-40, 41-45, 46-50 y 51-55 años. Los expertos más jóvenes consideran menos relevantes las ventajas presentadas de los sistemas de educación a distancia, por lo que les otorgan menor puntuación en comparación con las personas cuyas edades están comprendidas entre 31 y 55 años.

Con respecto a la titulación, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los expertos en EaD de la muestra que poseen el grado de doctor y los que tienen la titulación de bachillerato, siendo que los doctores otorgan más relevancia a las ventajas de los sistemas de EaD que aquellos que poseen bachillerato.

Por último, la variable sobre el ámbito en que desempeña su trabajo presenta diferencias estadísticamente significativas, indicando que los expertos en EaD que imparten docencia en la universidad otorgan más relevancia a las ventajas de los sistemas de EaD que los que imparten docencia en la etapa primaria.

Según estas tres variables, se puede decir que las personas con edades entre 31-55 años que poseen grado de doctor y que imparten docencia en la universidad son las que más relevancia otorgan a las ventajas de los sistemas de educación a distancia. Por el contrario, las personas con edades comprendidas entre 21 y 25 años que poseen la titulación de bachillerato y que imparten docencia en la etapa primaria les otorgan menos relevancia.

Pregunta 5: Señale el grado que asigna a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de educación a distancia de hoy.

Los sistemas de EaD de hoy pueden presentar una serie de inconvenientes como los expuestos en esta pregunta, donde los expertos en EaD señalaban el grado que consideran que tienen cada uno de los distintos posibles inconvenientes. Para ello, asignan un valor de entre 0 y 10 que refleja un mínimo o máximo inconveniente.

Los valores de las puntuaciones medias de esta cuestión reflejan que los expertos de EaD de la muestra asignan unos valores de entre 5 y 8, lo que indica que los inconvenientes expuestos tienen un grado medio o máximo para los sistemas de EaD de hoy.

En el cuadro 13 y el gráfico 12 podemos observar las distintas puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada uno de los inconvenientes de los sistemas de EaD de la pregunta 5 del cuestionario. Dichas puntuaciones medias se encuentran entre 5,13 y 8,17, indicando la inclinación hacia unas

posturas intermedias y altas de los sujetos. El inconveniente al que asignan un mayor grado es el referido a *otro inconveniente no considerado*, es decir, a aquellos propuestos por los expertos en EaD que han escogido y valorado esta opción; en este caso, se trata de tan solo 54 sujetos, mientras que al resto de las cuestiones han sido mencionadas por 365.

CUADRO 11. Relevancia que asignan los expertos a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy, en función del sexo y de si trabajan en algún curso o programa de EaD

	Sexo	t de Student	Sig. bilateral	Media
Ventajas	Hombre	2,699**	0,007	8,11
	Mujer			8,46
	Trabaja en algún curso o programa de EaD			
	No	2,042**	0,043	8,01
	Sí			8,38

- * la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05
- ** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01
- *** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

CUADRO 12. Relevancia que asignan los expertos a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy, en función de la edad, titulación y ámbito en que desempeñan su trabajo

	VARIABLES	Grupos	F	Sig. bilateral
Ventajas	Edad	Los expertos en EaD de edades comprendidas entre 31-35; 36-40; 41-45; 46-50; y 51-55 más que los de entre 21-25 años	3,569***	0,001
	Titulación	Los que poseen la titulación de doctorado más que los que tienen bachillerato como grado máximo de estudios completos alcanzado	2,462*	0,018
	Ámbito en que desempeña su trabajo	Los que trabajan en docencia universitaria más que los que trabajan en docencia primaria	2,874**	0,010

- * la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05
- ** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01
- *** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

La *escasez de profesionales cualificados para la planificación, diseño de materiales y docencia* es el inconveniente al que asignan un mayor valor, con una puntuación media de 7,98. A este inconveniente le sigue, con un valor de media de 7,87, la *escasa familiarización con las NN.TT.* (nuevas tecnologías) *por parte de los docentes*. Después se encuentran las *escasas dotaciones tecnológicas de los potenciales destinatarios de los programas de EaD* (7,66); el *escaso apoyo y reconocimiento estatal y social* (7,43); la *fuerte inversión económica inicial* (7,11); los *altos índices de deserción, abandono o fracaso escolar o académico* (6,99); la *escasa familiarización con las NN.TT. por parte de los alumnos* (6,87); la *baja calidad de los materiales y contenidos de estudio* (6,79); la *escasa fiabilidad de los procesos de evaluación* (6,34); la *dificultad de los sistemas de comunicación físicos, postales, telefónicos o telemáticos* (6,10); la *necesidad de planificar con mucha antelación los procesos y materiales* (5,97); los *costes elevados para los estudiantes* (5,75); la *imposibilidad de desarrollar todo tipo de formación* (5,36), y la *dificultad de introducir implementaciones a lo largo del proceso* (5,13).

Como se decía antes, la *escasez de profesionales cualificados para la planificación, diseño de materiales y docencia* es el inconveniente más votado, con una puntuación media de 7,98. Este dato ya era recogido en la primera parte de la investigación, donde se señalaba que la falta de cualificación de los docentes era un indicador que provocaba una baja calidad educativa.

La calidad educativa es uno de los temas centrales dentro de los discursos nacionales e internacionales, por lo que es lógico pensar que este sea uno de los inconvenientes a los que se les asignen una mayor puntuación. Se observa, por el contrario, que el inconveniente de la *baja calidad de los materiales y contenidos de estudio* (6,79) obtiene una puntuación media, aun cuando se trata de otro indicador de calidad. Por tanto, esto nos indica que para los expertos de EaD es más preocupante la situación de la baja formación de los profesionales que la calidad de los materiales y contenidos dentro del ámbito de la calidad educativa.

Otra área relacionada con el inconveniente de la escasez de profesionales cualificados es la *escasa familiarización con las NN.TT. por parte de los docentes* (7,87), por lo que se constata que la formación de los profesores es el mayor inconveniente, ya sea en la formación total como en su capacitación en las NN.TT.

Mientras que el inconveniente de las *escasas dotaciones tecnológicas de los potenciales destinatarios de los programas de EaD* (7,66) es una preocupación para los expertos, no se puede observar lo mismo con el inconveniente de la *escasa familiarización con las NN.TT. por parte de los alumnos*, que obtuvo una puntuación media (6,87). Se observa por tanto que aunque los alumnos no tienen dotaciones tecnológicas, sí se encuentran familiarizados con las NN.TT.

Por otra parte, de este tramo del cuestionario se puede decir que los profesionales de la EaD sienten como uno de los mayores inconvenientes el *escaso apoyo y reconocimiento estatal y social* (7,43) y la *fuerte inversión económica inicial* (7,11) que deben tener los sistemas de EaD, lo que constata que los costes para la implantación de esta modalidad educativa son muy elevados para las instituciones, que además se encuentran desamparadas por el escaso apoyo estatal y social.

En contraposición, el inconveniente de los *costes elevados para los estudiantes* (5,75) no es percibido como una preocupación para los expertos en EaD. Este resultado contradice lo dicho en la primera parte del estudio, donde diversas investigaciones sostenían que el reconocimiento social y estatal de los programas de educación a distancia era alto, pero al mismo tiempo afianza que las organizaciones regionales o nacionales para este tipo de modalidad educativa apoyan estos programas con créditos para los estudiantes.

En relación a los valores de las desviaciones típicas en cada cuestión, es importante destacar la heterogeneidad de las respuestas de los sujetos de la muestra, ya que presentan unos valores alrededor o superiores a 2, lo que indica que las respuestas de los expertos en EaD que participan en la investigación se distribuyen en las distintas puntuaciones.

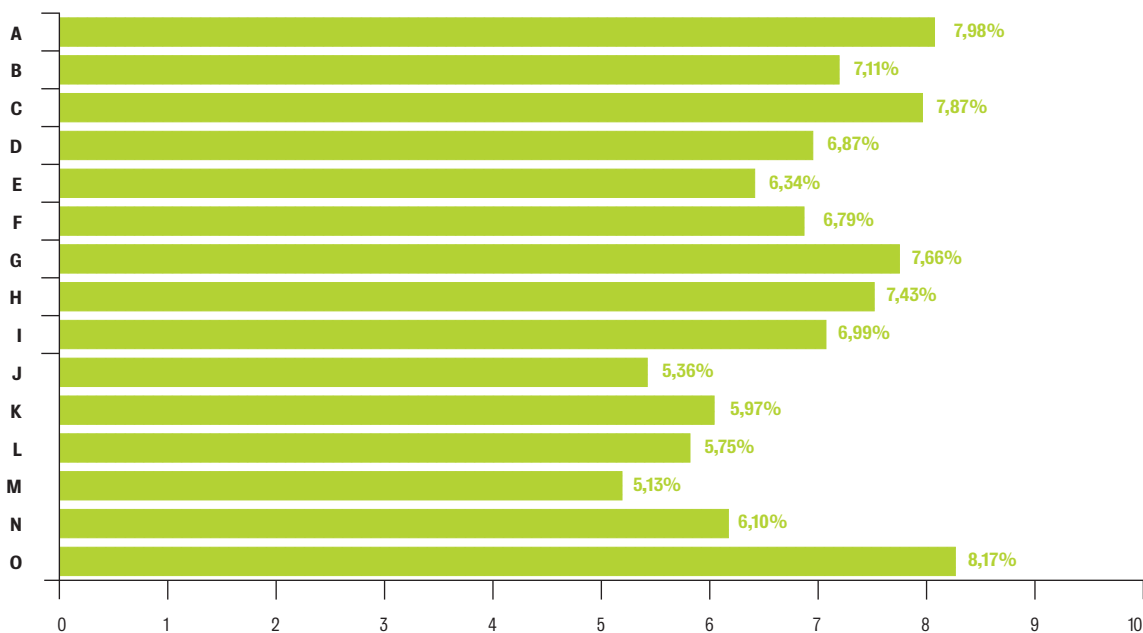
Esta pregunta forma una escala, por lo que se han realizado los análisis estadísticos oportunos que presentamos a continuación, donde se exponen las diferencias estadísticamente significativas encontradas en función del sexo, la edad, la titulación y el ámbito en que desempeña su trabajo.

Los análisis estadísticos reflejan que las expertas en EaD de la muestra son las que asignan un mayor grado y valor a los posibles inconvenientes de los sistemas de educación a distancia de hoy expuestos en la pregunta 5, lo que podemos observar en el cuadro 14, donde se exponen las diferencias estadísticamente significativas obtenidas con respecto a los inconvenientes de los sistemas de EaD en función del sexo de los sujetos de la muestra.

CUADRO 13. Grado que asignan los expertos a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy

Ventajas	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (n° de sujetos)
A. Escasez de profesionales cualificados para la planificación, diseño de materiales y docencia	7,98	2,08	365
B. Fuerte inversión económica inicial	7,11	2,26	365
C. Escasa familiarización con las NN.TT. por parte de los docentes	7,87	1,94	365
D. Escasa familiarización con las NN.TT. por parte de los alumnos	6,87	2,46	365
E. Escasa fiabilidad de los procesos de evaluación	6,34	2,66	365
F. Baja calidad de materiales y contenidos de estudio	6,79	2,54	365
G. Escasas dotaciones tecnológicas de los potenciales destinatarios de los programas de EaD	7,66	2,24	365
H. Escaso apoyo y reconocimiento estatal y social	7,43	2,44	365
I. Altos índices de deserción, abandono o fracaso escolar o académico	6,99	2,31	365
J. Imposibilidad de desarrollar todo tipo de formación	5,36	2,79	365
K. Necesidad de planificar con mucha antelación los procesos y materiales	5,97	2,71	365
L. Costes elevados para los estudiantes	5,75	2,71	365
M. Dificultad de introducir implementaciones a lo largo del proceso	5,13	2,62	365
N. Dificultad en los sistemas de comunicación físicos, postales, telefónicos o telemáticos	6,1	2,64	365
O. Otro inconveniente no considerado	8,17	2,39	54

GRÁFICO 12. Grado que asignan los expertos a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy



CUADRO 14. Grado que asignan los expertos a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy, en función del sexo

	Sexo	t de Student	Sig. bilateral	Media
Inconvenientes	Hombre	3,457***	0,001	6,41
	Mujer			6,90

- * la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05
- ** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01
- *** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

CUADRO 15. Grado que asignan los expertos a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy, en función de la edad, titulación y ámbito en que desempeñan su trabajo

	VARIABLES	Grupos	F	Sig. bilateral
Inconvenientes	Edad	Los expertos en EaD de edades comprendidas entre 31-35; 36-40; 41-45; 46-50; 51-55; y 56-60 más que los de entre 21-25 años	3,324***	0,001
	Titulación	Los que poseen las titulaciones de licenciatura, ingeniero/arquitecto, maestría y doctorado más que los que tienen bachillerato como grado máximo de estudios completos alcanzado	4,454***	0,000
	Ámbito en que desempeña su trabajo	Los que trabajan en docencia universitaria más que los que trabajan en docencia primaria	3,473**	0,002

- * la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05
- ** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01
- *** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

En el cuadro 15 exponemos las diferencias estadísticamente significativas encontradas en función de las variables de edad, titulación y ámbito en que desempeña su trabajo. En función de la edad de los expertos en EaD de la muestra, al igual que en la pregunta anterior, existen diferencias estadísticamente significativas entre los más jóvenes, de entre 21 y 25 años, con respecto a los expertos en EaD de edades comprendidas entre 31 y 60 años, donde se encuentran los grupos de 31-35, 36-40, 41-45, 46-50, 51-55 y 56-60 años, siendo estos últimos los que más grado otorgan a los inconvenientes de los sistemas de EaD expuestos.

Con respecto a la titulación, las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre los expertos en EaD de la muestra se dan entre los que poseen las titulaciones de licenciatura, ingeniero/arquitecto, maestría y doctorado que, en este caso, son los que asignan un mayor grado a los inconvenientes de los sistemas de EaD que los que poseen la titulación de bachillerato.

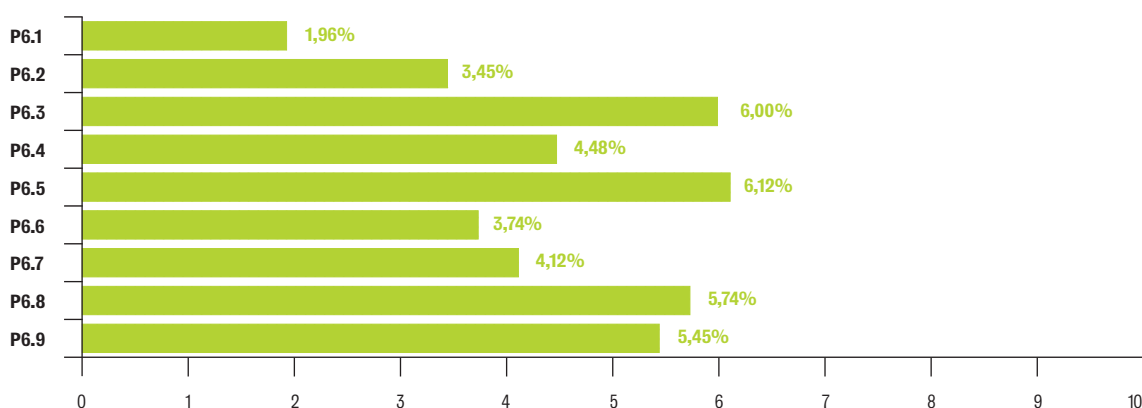
Las diferencias estadísticamente significativas encontradas en función de la variable sobre el ámbito en que desempeña su trabajo, indican que los expertos en EaD que imparten docencia en el ámbito universitario asignan un mayor grado a los inconvenientes de los sistemas de EaD que los expertos en EaD que imparten docencia en la etapa de primaria.

Pregunta 6: Señale el grado en el que entiende que en su país la educación a distancia de hoy contribuye a los diferentes niveles o ámbitos educativos que se señalan a continuación. ¿Cuánta EaD hay en estos niveles o ámbitos?

CUADRO 16. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada uno de los diferentes niveles o ámbitos educativos (pregunta 6)

Nivel o ámbito educativo	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (n° de sujetos)
P6.1. En educación primaria o básica	1,96	2,25	365
P6.2. En educación secundaria o bachillerato	3,45	2,70	365
P6.3. En educación universitaria	6,00	2,45	365
P6.4. En formación profesional inicial	4,48	2,66	365
P6.5. En formación profesional de actualización	6,12	2,54	365
P6.6. En formación básica de personas adultas	3,74	2,82	365
P6.7. En captación de nuevos alumnos que ya estudiaron (2.ª oportunidad)	4,12	2,79	365
P6.8. En formación y capacitación de profesores	5,74	2,64	365
P6.9. En otro nivel o ámbito no considerado	5,45	3,04	49

GRÁFICO 13. Puntuaciones medias de cada uno de los diferentes niveles o ámbitos educativos (pregunta 6)



Del mismo modo que en cuestiones anteriores, para analizar las respuestas obtenidas en esta pregunta se ha realizado un análisis descriptivo de cada uno de los diferentes niveles o ámbitos educativos. Por ello, en el cuadro 16 se presentan los distintos valores de las puntuaciones medias y de las desviaciones típicas, obtenidos en cada uno de los distintos ámbitos o niveles educativos.

El valor que los sujetos de la muestra, expertos en EaD, debían otorgarle a cada nivel o ámbito educativo, se encontraba entre 0 y 10, considerando 0 como “es irrelevante” y 10 como “está muy presente”.

Los datos expuestos en el cuadro reflejan que los valores asignados en los distintos ámbitos o niveles educativos son más bien bajos y medios, ya que se encuentran entre un 1,96 y un 6,12, lo que indica que los expertos consideran que la EaD no es relevante o no está muy presente en los distintos niveles o ámbitos educativos de sus países. El ámbito o nivel educativo donde está más presente la EaD, con una puntuación media de 6,12, es en la *formación profesional de actualización*, seguida por la *educación universitaria* (6,00), la *formación y capacitación de profesores* (5,74) y *otro nivel o ámbito no considerado* (5,45), mientras que el resto de niveles o ámbitos se encuentran con puntuaciones inferiores a 5, lo que indica que los sujetos de la muestra le asignan poco grado de relevancia a la presencia de EaD en dichos niveles educativos.

La puntuación media más alta, que corresponde a la *formación profesional de actualización* (6,12) es la más esperada. Este dato constata lo planteado en la primera parte del trabajo, donde se veía cómo las organizaciones internacionales había volcado sus esfuerzos para implantar la educación a distancia destinada a los trabajadores. Igual ocurre con los datos obtenidos de la *educación universitaria* (6,00)

y de la *formación y capacitación de profesores* (5,74), que han sido del mismo modo objeto de estudio para las organizaciones, y donde los gobiernos de los países latinoamericanos han basado sus esfuerzos. No hay que olvidar que la educación a distancia surgió en primer lugar en la universidad, por lo que no es de extrañar que sea uno de los ámbitos donde más se haya desarrollado.

Los datos obtenidos con puntuaciones inferiores a 5 son: *en educación primaria o básica* (1,96); *en educación secundaria o bachillerato* (3,45); *en formación básica de personas adultas* (3,74); *en captación de nuevos alumnos que ya estudiaron, 2.ª oportunidad* (4,12), y *en formación profesional inicial* (4,48). Con estos datos se constata que, según los expertos en EaD, son escasos los programas de educación a distancia dentro de los niveles más bajos de educación (primaria, bachillerato), y que según se va aumentando el nivel educativo (acercándose a la educación superior) el porcentaje crece. De lo cual podemos decir que el sistema de educación a distancia se está extendiendo, partiendo desde el nivel universitario y en plena evolución hacia los niveles educativos más cercanos a él.

Pregunta 7: Indique el grado de uso de los formatos en que se presentan la mayoría de los contenidos en las realizaciones de EaD de su país.

En esta pregunta se exponen una serie de formatos en los que, por lo general, se presentan los contenidos de los diferentes programas de EaD, y se les pregunta a los expertos de la muestra sobre el grado de utilización en sus países. Para ello, deben otorgar un valor de entre 0 y 10, donde 0 indica un “mínimo uso” de cada formato y 10, “muy usado”.

Para desarrollar esta pregunta se ha realizado un análisis descriptivo de las respuestas otorgadas por los sujetos a cada una de las opciones propuestas, por lo que se han tenido en cuenta los distintos valores de las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las respuestas dadas en cada tipo de formato. En el cuadro 17 se exponen dichas puntuaciones que, posteriormente, pasaremos a analizar.

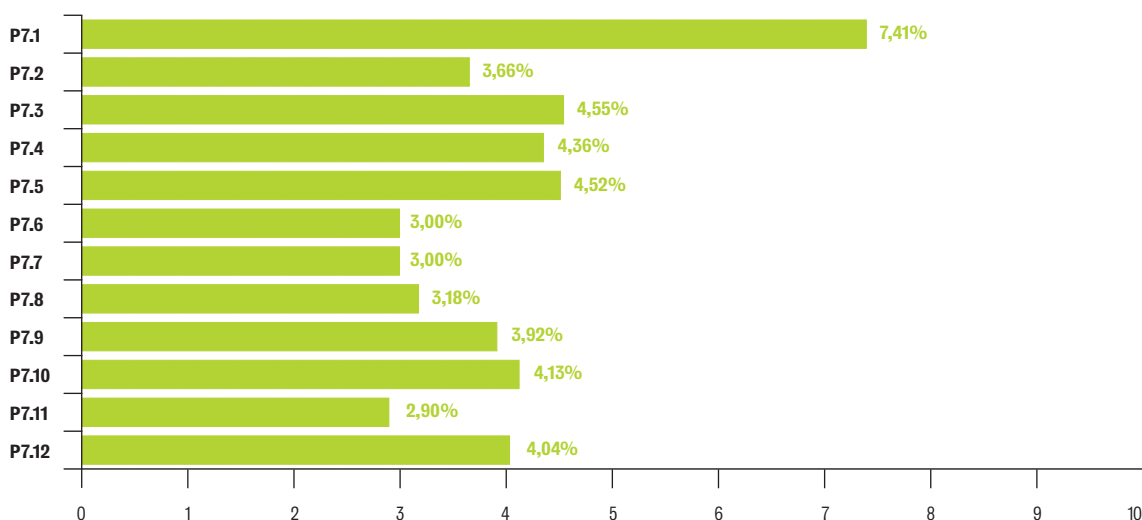
Los datos expuestos en el cuadro reflejan unas puntuaciones medias muy diferentes en cada una de las respuestas, sin una tendencia definida, por lo que las analizaremos de manera independiente. También conviene destacar la heterogeneidad que presentan las opiniones de los expertos en EaD de la muestra en todas las cuestiones, ya que los valores de las desviaciones típicas superan el 2 y, en algunos casos, también el 3.

Con respecto al grado de uso del formato de texto impreso para la presentación de realizaciones de EaD, los sujetos de la muestra se posicionan con una puntuación media de 7,41, indicando que lo usan frecuentemente. El formato de audio en cinta casete o en CD tiene unas puntuaciones medias de 3,66 y de 4,55, respectivamente, por lo que reflejan que no se trata de formatos muy usados en las realizaciones de EaD. Del mismo modo, las puntuaciones medias de los formatos de video analógico, tradicional (VHS, Beta...) y video digital en CD-ROM o DVD, indican que también son poco usados, ya que presentan unos valores por debajo del 5 (4,36 y 4,52, respectivamente). Sin embargo, cuando se trata de un formato en soporte multimedia en CD-ROM o DVD, su grado de uso aumenta ligeramente, situándose en 5,04. Los materiales soportados en internet son de los formatos que más se emplean, con una puntuación media de 6,78. En relación a las emisiones de radio, los programas de televisión, las videoconferencias y el audio o video en *streaming*, su grado de uso para las realizaciones de EaD es mínimo.

CUADRO 17. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada formato en que se presentan la mayoría de los contenidos en las realizaciones de EaD de su país (pregunta 7)

Formato de contenidos de EaD	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (n.º de sujetos)
P7.1. Textos impresos	7,41	2,83	365
P7.2. Audio en formato cinta casete	3,66	2,85	365
P7.3. Audio en formato CD	4,55	2,87	365
P7.4. Formato video analógico, tradicional (VHS, Beta...)	4,36	2,75	365
P7.5. Video digital en CD-ROM o DVD	4,52	2,77	365
P7.6. Soporte multimedia en CD-ROM o DVD	5,04	2,67	365
P7.7. Materiales soportados en internet	6,78	2,63	365
P7.8. Emisiones de radio	3,18	2,55	365
P7.9. Programas de televisión	3,92	2,94	365
P7.10. Videoconferencia	4,13	2,78	365
P7.11. Audio o video en <i>streaming</i>	2,90	2,60	365
P7.12. Otras tecnologías avanzadas	4,04	3,39	23

GRÁFICO 14. Puntuaciones medias de cada formato en que se presentan la mayoría de los contenidos en las realizaciones de EaD de su país (pregunta 7)



En resumen, los formatos que más se utilizan en EaD en los países latinoamericanos son los textos impresos y los materiales soportados en internet. También, pero en menor medida, el soporte multimedia en CD-ROM o DVD. Esto constata el avance de las tecnologías en los materiales que se emplean para los programas y cursos de educación a distancia en América Latina, y que los materiales más tradicionales, como el formato impreso, siguen siendo los más utilizados.

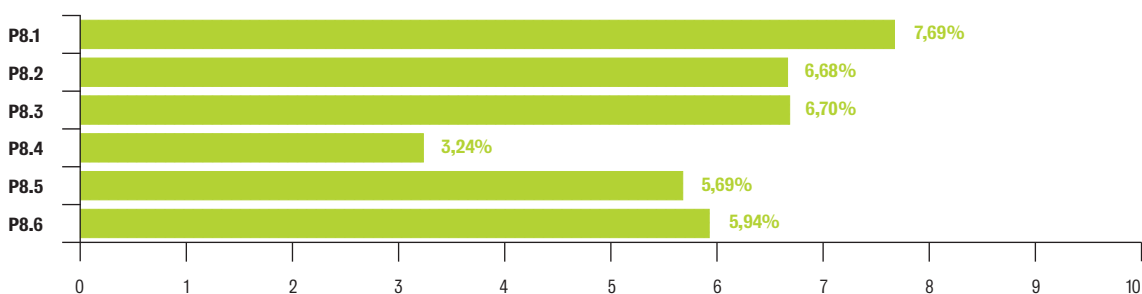
Pregunta 8: El material escrito en cursos, programas e instituciones de EaD de su país, se presenta a los alumnos en los siguientes formatos.

En el análisis de la pregunta 7 indicamos que el formato de texto impreso era el más usado en las realizaciones de EaD en los países latinoamericanos, según las valoraciones realizadas por los expertos en EaD de la muestra. En la pregunta 8 vamos a analizar algunos de los distintos tipos de formatos de material escrito que se emplean en los cursos, programas e instituciones de EaD.

CUADRO 18. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los distintos formatos de material escrito que se utilizan en los cursos, programas e instituciones de EaD (pregunta 8)

Formatos	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (n.º de sujetos)
P8.1. Procesador de textos (Word u otros)	7,41	2,83	365
P8.2. Presentaciones Power Point u otras	3,66	2,85	365
P8.3. Textos en pdf	4,55	2,87	365
P8.4. Formato libro electrónico (e-book)	4,36	2,75	365
P8.5. En hipertexto, hipermedia, html...	4,52	2,77	365
P8.6. Textos escritos en otros formatos	5,04	2,67	48

GRÁFICO 15. Puntuaciones medias de los distintos formatos de material escrito que se utilizan en los cursos, programas e instituciones de EaD (pregunta 8)



Para ello, se ha realizado un análisis descriptivo de las respuestas de los sujetos a cada uno de los formatos expuestos en la pregunta, los cuales debían valorar de 0 a 10, donde 0 es “poco usado” y 10, “muy usado”. En el cuadro 18 se exponen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en cada opción.

Las puntuaciones medias que se exponen en la tabla se sitúan por encima del 5, salvo el formato de libro electrónico (e-book) que presenta un valor de 3,24, es decir, que no es un recurso muy usado en los cursos, programas o instituciones de EaD. Sin embargo, el resto de las opciones son usadas o muy usadas en la EaD en los países latinoamericanos. Así, el procesador de textos (Word y otros) es el más usado, con una puntuación media de 7,69; los textos en formato pdf y las presentaciones en Power Point, u otras similares, también se usan frecuentemente (6,70 y 6,68, respectivamente); otros formatos como hipertexto, hipermedia y html también son usados, pero en menor medida que los anteriores.

Es relevante que en la anterior pregunta se reconocía que el material soportado por internet fuera uno de los datos con mayores puntuaciones, y que en esta cuestión los e-book, siendo libros electrónicos que se adquieren a través de internet, sean los que han tenido menor puntuación. Esto puede ser debido a que la aparición de los libros electrónicos es relativamente reciente, aunque en países más desarrollados sea un sistema muy utilizado.

Este dato debe ser seguido en futuras investigaciones, por lo que pueden ser muchas las causas por las que no es utilizado, como problemas de descarga por falta de infraestructura tecnológica o baja calidad de los libros electrónicos, entre otras.

Los datos obtenidos de la pregunta 8 están muy relacionados con los de la pregunta 7. De ambos resultados se puede concluir que los formatos que más se utilizan en las realizaciones de programas y cursos de EaD en los países latinoamericanos son los textos impresos (Word y pdf, entre otros) y, en menor medida, los materiales soportados en internet (hipertexto, hipermedia y html).

CUADRO 19. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de distintas formas de interacción profesor-alumno que se dan en los cursos o programas de EaD de su país (pregunta 9)

Formas de interacción profesor-alumno	Puntuaciones medias (\bar{X})	Desviaciones típicas (σ)	N (n.º de sujetos)
P9.1. Sesiones presenciales	6,25	3,00	365
P9.2. Correo postal	2,90	2,62	365
P9.3. Teléfono uno a uno	3,51	2,87	365
P9.4. Audioconferencia telefónica multiusuarios	2,41	2,34	365
P9.5. Radio	2,28	2,33	365
P9.6. Televisión	3,40	3,07	365
P9.7. Correo electrónico	7,87	2,47	365
P9.8. Foros	6,54	2,83	365
P9.9. Videoconferencia RDSI (de sala)	3,88	2,95	365
P9.10. Videoconferencia a través de internet	3,76	2,93	365
P9.11. Chat	5,90	3,00	365
P9.12. Webconferencia	3,49	2,85	365
P9.13. Otra forma de comunicación	5,04	3,50	24

Pregunta 9: Indique el grado de uso por parte de los profesores y alumnos de las diferentes formas de interacción profesor-alumno (unidireccionales y bidireccionales) que se dan en los cursos o programas de EaD de su país.

En las preguntas anteriores hemos analizado las respuestas que los expertos de la muestra han realizado en relación a los distintos formatos en los que se presentan los cursos y programas de EaD. Pero, ¿cómo se relacionan e interaccionan el profesor y el alumno en este tipo de cursos? Este aspecto también es muy importante de conocer y analizar, ya que existen diferentes formas de interacción profesor-alumno. En esta pregunta se exponen algunas de esas formas de interacción más relacionadas con los cursos o programas de EaD, que los expertos en EaD de la muestra valoran entre 0 y 10, donde 0 es “poco usado” y 10, “muy usado”.

En esta pregunta también hemos realizado un análisis descriptivo de las respuestas de los sujetos a cada una de las formas de interacción profesor-alumno, por lo que se han tenido en cuenta los distintos valores de las puntuaciones medias y de las desviaciones típicas, reflejados en el cuadro 19.

Los datos expuestos reflejan una tendencia a utilizar las formas de interacción profesor-alumno más comunes en este tipo de enseñanza a distancia: correo electrónico (7,87); foros (6,54); sesiones presenciales (6,25); chat (5,90), y otra forma de comunicación (5,04), a la que han respondido tan solo 24 sujetos de la muestra. Las otras formas de interacción profesor-alumno son algo o poco usadas: videoconferencia RDSI (de sala) o videoconferencia a través de internet, con unas puntuaciones medias de 3,88 y 3,76, respectivamente; teléfono uno a uno (3,51); webconferencia (3,49); televisión (3,40); correo postal (2,90); audioconferencia telefónica multiusuarios (2,41), y radio (2,28).

De estos resultados se observa que la forma de comunicación en la enseñanza a distancia se basa en la utilización de internet (ya sea a través de correo electrónico, foros o chat), pero de una forma básica, es decir, a través del uso de herramientas básicas y muy extendidas en toda la población. Otras herramientas que requieren una conexión a internet con mayor calidad (como es la webconferencia) y unas instalaciones preparadas para ello (como es la videoconferencia RDSI), no son utilizadas con la misma frecuencia. Este dato puede ser debido a uno de los problemas que se señalaban en la parte primera de la investigación, y que es la escasez de infraestructura tecnológica.

Por otra parte, también es relevante cómo las herramientas tradicionales más utilizadas en la educación a distancia han obtenido menores puntuaciones: el teléfono (3,51), la televisión (3,40), el correo postal (2,90), la audioconferencia (2,41), y la radio (2,28). De estos datos se puede observar cómo el avance de la tecnología se ha impuesto frente a las otras herramientas, que en muchos de los casos requerían una gran inversión (como son los programas de radio y de televisión), por lo que puede ser que la tendencia sea que vayan desapareciendo como herramientas de la educación a distancia y sean solo utilizadas en casos excepcionales.

Pregunta 10: Indique el grado de uso de las diferentes herramientas de internet, en las propuestas de EaD de su país en las que se utiliza la red como elemento instrumental para la enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día las diferentes herramientas que proporciona internet permiten desarrollar con mayor éxito distintas propuestas de enseñanza-aprendizaje a través de la enseñanza a distancia. En esta pregunta se pretende conocer en qué medida se usan esas herramientas de internet en las propuestas de EaD de los países iberoamericanos, donde se emplea la red como instrumento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, se exponen una serie de herramientas de internet empleadas habitualmente en cursos y programas de EaD, y que los expertos en EaD de la muestra valoran de 0 a 10 con respecto al grado de uso de dichas herramientas, donde 0 se refiere a “poco usado” y 10 a “muy usado”.

En el gráfico 16 se exponen los valores de las puntuaciones medias y de las desviaciones típicas obtenidas en el análisis descriptivo de esta pregunta. Dichos valores reflejan un uso de las diferentes herramientas de internet expuestas, ya que 6 de las 8 tienen unas puntuaciones medias superiores a 6. Las herramientas de internet que, según los expertos en EaD de la muestra, son usadas en menor medida, son la videoconferencia (4,37) y *otra herramienta de internet* (4,30), en cuya opción los sujetos añadían alguna herramienta que no aparecía en las opciones propuestas en la pregunta, a la cual solo respondieron 20 sujetos, en contraposición a los 365 que respondieron al resto de las cuestiones.

Las herramientas de internet más usadas en las propuestas de EaD que utilizan la red como elemento instrumental para la enseñanza-aprendizaje son, en este orden: el correo electrónico (8,45); las páginas web (7,01); los foros (6,68); las plataformas o entornos virtuales diseñados para el aprendizaje, comerciales o institucionales (6,42); los chat (6,21), y las listas de distribución (6,2).

Esta pregunta tiene relación con las dos anteriores, donde se constataba que las herramientas de internet más utilizadas eran las más conocidas y simples y, a la vez, más asequibles, como son el correo electrónico y las páginas web. La videoconferencia a través de internet es la que menos puntuación ha tenido, lo que puede deberse al factor de la complejidad o bien a la falta de conectividad e infraestructura tecnológica de los alumnos.

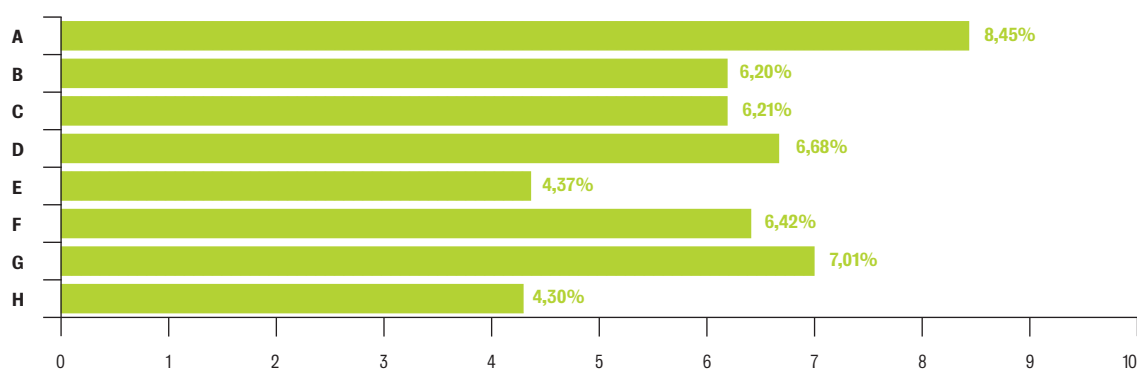
Dentro de esta cuestión, destaca el alto porcentaje de uso de las plataformas o entornos virtuales diseñados para el aprendizaje, y con esto se puede llegar a demostrar que la implantación de la modalidad de educación a distancia se produce mayormente en entornos universitarios, donde se da un uso habitual a este tipo de plataformas propias.

CUADRO 20. Grado de uso que asignan los expertos a las diferentes herramientas de internet en las propuestas de EaD de su país, en función del sexo y de si trabaja en algún curso o programa de EaD

	Sexo	t de Student	Sig. bilateral	Media
Herramientas	Hombre	3,563***	0,000	6,05
	Mujer			6,87
	Trabaja en algún curso o programa de EaD			
	No	2,247***	0,025	6,02
	Sí			6,62

- * la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05
- ** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01
- *** la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

GRÁFICO 16. Grado de uso que asignan los expertos a las diferentes herramientas de internet en las propuestas de EaD de su país



A: Correo electrónico / B: Listas de distribución / C: Chat / D: Foros / E: Videoconferencia / F: Plataformas o entornos virtuales para el aprendizaje, comerciales o institucionales / G: Páginas web / H: Otra herramienta de internet

Esta pregunta forma una escala, por lo que también se han realizado los análisis estadísticos necesarios (prueba t de Student) para encontrar diferencias estadísticamente significativas, y que en esta pregunta se han encontrado en función del sexo y de si trabaja en algún curso o programa de EaD.

Los análisis estadísticos de la prueba t de Student reflejan que existen diferencias estadísticamente significativas en la escala relacionada con el uso de las herramientas de internet en cursos o programas de EaD en función del sexo de los expertos en EaD que respondieron el cuestionario. Siguiendo la tendencia de la investigación, son las expertas en EaD las que otorgan un mayor grado de uso a las diferentes herramientas de internet en las propuestas de EaD en las que se utiliza la red como elemento instrumental para la enseñanza-aprendizaje. Esto también se refleja en los valores de las puntuaciones medias, donde los expertos se acercan más al 6 y las expertas al 7, existiendo una diferencia de casi un punto.

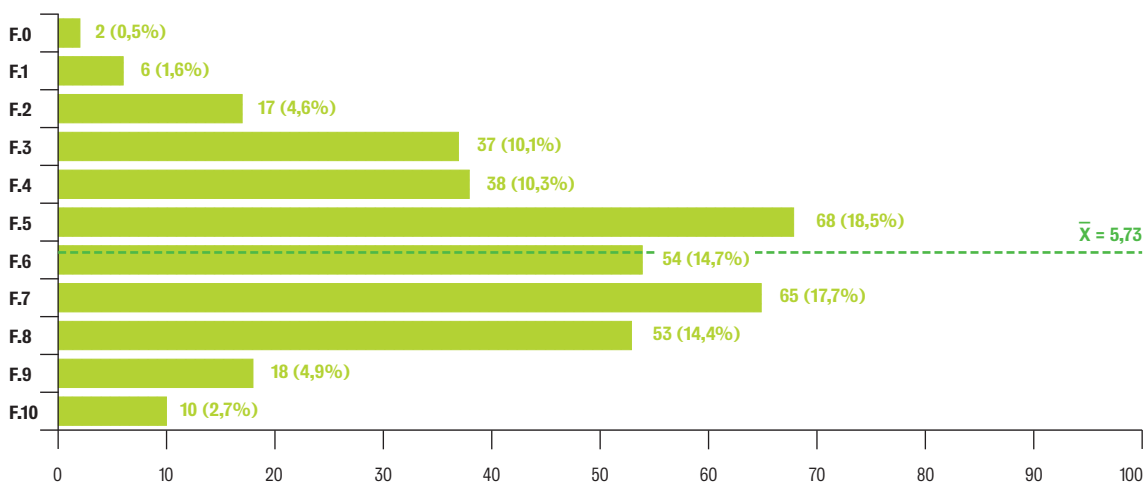
De nuevo parece desprenderse, a la luz de estos resultados, que la brecha tecnológica de sexo ha sido superada, siendo las expertas las que muestran un mayor grado de uso de las diferentes herramientas a través de internet, aunque la diferencia entre ambos sexos es muy leve.

Del mismo modo, se exponen las diferencias estadísticamente significativas encontradas en función de si el experto o experta en EaD trabaja o no en algún curso o programa de EaD. Los expertos en EaD que sí trabajan en algún curso o programa de EaD otorgan un mayor grado de uso de las diferentes herramientas de internet en las propuestas de EaD de su país que utilizan la red como elemento instrumental para la enseñanza-aprendizaje, con respecto a aquellos que no trabajan en este tipo de enseñanza.

CUADRO 21. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 11

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P11. ¿Hasta qué punto considera que en su país los eventuales usuarios han desarrollado la cultura de internet?	0	2	0,5	$\bar{X} = 5,73$ $\sigma = 2,100$
	1	6	1,6	
	2	17	4,6	
	3	37	10,1	
	4	38	10,3	
	5	68	18,5	
	6	54	14,7	
	7	65	17,7	
	8	53	14,4	
	9	18	4,9	
	10	10	2,7	

GRÁFICO 17. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 11



Pregunta 11: ¿Hasta qué punto considera que en su país los eventuales usuarios han desarrollado la cultura de internet? (Habilidad en el manejo de las herramientas; familiaridad con los ambientes virtuales; honestidad en su propio proceso de aprendizaje).

En esta pregunta, los expertos en EaD de la muestra de la investigación valoraban de 0 a 10 si estaban “escasamente” o “altamente” desarrollados en la cultura de internet los eventuales usuarios en sus países, refiriéndose a cómo es el manejo de las distintas herramientas de internet, si están familiarizados con los entornos virtuales, etcétera.

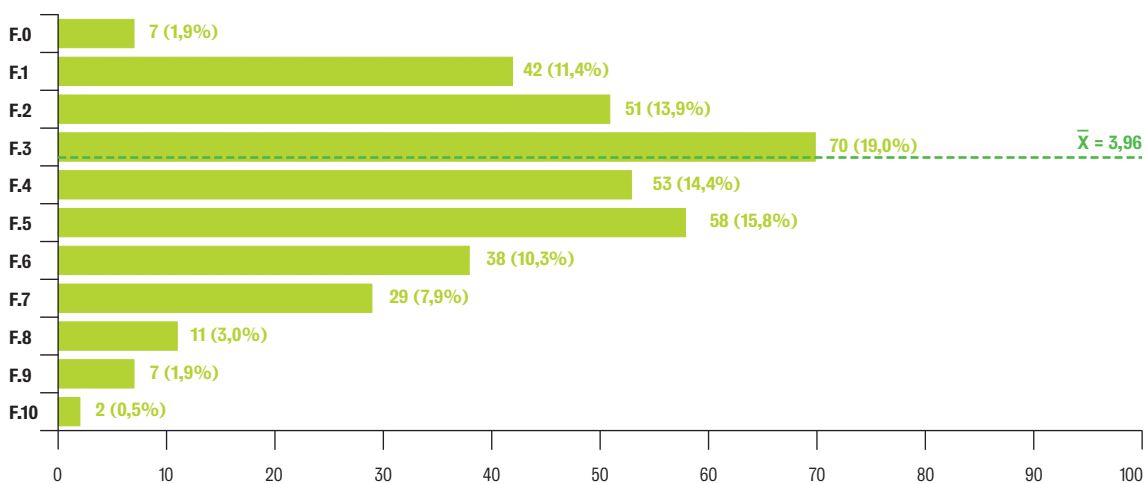
Las respuestas a esta pregunta han sido muy heterogéneas. El grupo se reparte entre todas las valoraciones, tal y como se puede comprobar en el cuadro 21, cuyos datos reflejan la heterogeneidad de las frecuencias y de los porcentajes de las puntuaciones, que se reparten principalmente entre 3 y 8, siendo la puntuación 5, es decir, la posición intermedia, la que concentra una mayor frecuencia (68) y, por lo tanto, un mayor porcentaje (18,5%), no siendo este representativo. El valor de la puntuación media es de 5,73, con una desviación típica de 2,100, lo que refleja la distribución de la muestra en esta pregunta.

Como se indicaba anteriormente, este porcentaje no es representativo, ya que se necesitaría conocer otros factores como el porcentaje de respuestas en cada país para poder sacar una clara conclusión. No se puede conocer si la cultura de internet está extendida de la misma manera en

CUADRO 22. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 12

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P12. ¿En qué grado considera que existen en su país suficientes docentes preparados para orientar y diseñar cursos de EaD?	0	7	1,9	$\bar{X} = 3,96$ $\sigma = 2,125$
	1	42	11,4	
	2	51	13,9	
	3	70	19,0	
	4	53	14,4	
	5	58	15,8	
	6	38	10,3	
	7	29	7,9	
	8	11	3,0	
	9	7	1,9	
	10	2	0,5	

GRÁFICO 18. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 12



todos los países latinoamericanos, debido a la escasa participación en países como Honduras y Guatemala, lo que nos impide deducir si este 5,73% es extensible a todo el territorio encuestado.

Por otra parte, sería importante conocer las respuestas relacionadas con la variable de edad, pero estos datos no han resultado significativos en este cuestionario, por lo que no son expuestos.

Por todo esto, el resultado de 5,73, porcentaje medio entre 0 y 10, no es esclarecedor para poder sacar una conclusión a la pregunta 11.

Pregunta 12: ¿En qué grado considera que existen en su país suficientes docentes preparados para orientar y diseñar cursos de EaD?

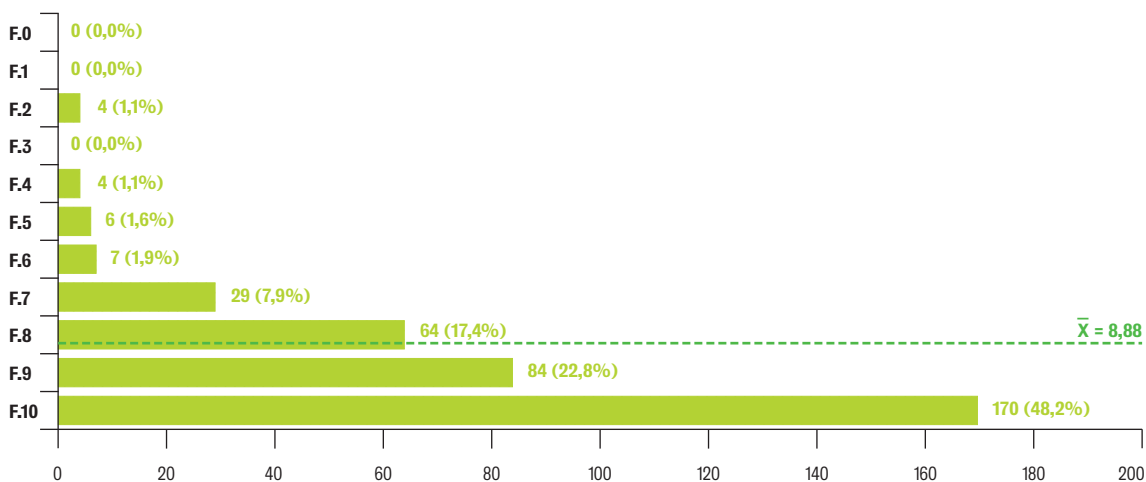
Con respecto a los docentes en relación al diseño y preparación de cursos y programas de EaD, los sujetos de la muestra debían valorar el grado de existencia de este tipo de docentes preparados entre 0 y 10, siendo 0 “escasos” y 10, “muchos”.

Las respuestas otorgadas en esta pregunta también presentan una tendencia heterogénea, aunque las respuestas se concentran entre 1 y 6, lo que indica que, según los expertos de la muestra de la

CUADRO 23. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 13

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P13. Señale en qué grado de importancia considera usted a la educación a distancia de hoy como fundamental para el desarrollo de su país	0	0	0,0	$\bar{X} = 8,88$ $\sigma = 1,476$
	1	0	0,0	
	2	4	1,1	
	3	0	0,0	
	4	4	1,1	
	5	6	1,6	
	6	7	1,9	
	7	29	7,9	
	8	64	17,4	
	9	84	22,8	
	10	170	46,2	

GRÁFICO 19. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 13



investigación, estos países tienen escasos o pocos docentes preparados para orientar y diseñar cursos de EaD. La puntuación media también es baja, con un valor de 3,96.

Aunque pueda parecer no relevante el valor de un 3,96 de media –que podemos interpretar como que la mayoría de los sujetos encuestados no considera que existan en su país suficientes docentes preparados para orientar y diseñar cursos de EaD–, si tenemos en cuenta que la gran parte de los individuos que han contestado este cuestionario declaran pertenecer al ámbito universitario (70%) con titulación de maestría (47%), se puede deducir que ellos mismos no se encuentran suficientemente capacitados para desempeñar este tipo de trabajo, y que además creen que no es suficiente el número de docentes preparados en EaD para atender la demanda en sus países.

Por otra parte, este dato constata de nuevo que la demanda de formación, capacitación y actualización de docentes en EaD es en América Latina muy superior a la oferta.

Pregunta 13: Señale en qué grado de importancia considera usted a la educación a distancia de hoy como fundamental para el desarrollo de su país.

Cuando se pidió a los expertos en EaD que respondieran sobre la importancia que tiene la educación a distancia para el desarrollo de su país, casi el total (94,3%) coincidió en que “es muy

importante”. En la pregunta 13 se les planteaba esta cuestión y debían responder con puntuaciones de entre 0 y 10, lo que indicaba la “poca” o “mucho” importancia que tienen estas cuestiones para los expertos.

Como podemos observar en el cuadro 23 y en el gráfico 19, los expertos participantes de esta investigación consideran, con una puntuación media de 8,88, que la educación a distancia es fundamental para el desarrollo del país. Además, el 46,2% de los sujetos de la muestra considera que es “muy importante”, escogiendo el valor máximo (10).

Con este resultado se demuestra que la modalidad de la educación a distancia es muy valorada para el desarrollo del país por los expertos, constatando así la misma importancia que las organizaciones internacionales y los propios gobiernos han dado a esta modalidad educativa.

La formación a distancia es un método de desarrollo de profesionales, de capacitación a lo largo de la vida; resuelve las limitaciones de la educación presencial democratizando la educación, que se hace extensible a todos los sectores de la población, creando así capital humano y social suficientemente preparado para la incorporación al mercado laboral globalizado y al desarrollo de sus capacidades dentro de un trabajo especializado.

Resalta así la puntuación de 10 por parte de 170 individuos, que representa un 46,2% del total de los encuestados. Y que ninguno de los individuos ha valorado esta cuestión con 0 o 1.

Pregunta 14: Valore en qué grado cree que ofrece la educación a distancia de hoy la posibilidad de formar en contenidos complejos y difíciles (ciencias, ingeniería, medicina...) a través de sus diversos métodos y herramientas de comunicación.

En la pregunta 14 les planteamos la cuestión sobre las posibilidades de la educación a distancia para formar en contenidos más complejos y difíciles, del ámbito de las ciencias, medicina, ingeniería, etc., empleando los distintos métodos y herramientas de comunicación que ofrece esta metodología de enseñanza. Para ello, debían valorar de 0 a 10, indicando su “poca” o “mucho” posibilidad.

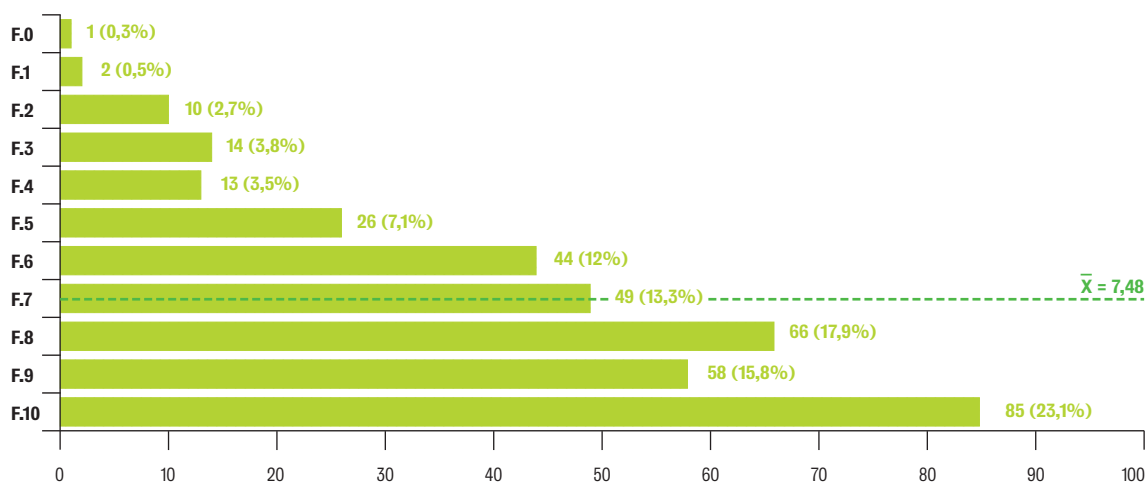
Las respuestas de los expertos en EaD de la muestra se encuentran, principalmente, entre las puntuaciones de 6 a 10, siendo esta última la más elegida, con una frecuencia de 85, que corresponde a un porcentaje del 23,1%. Estos datos se representan en el cuadro 24 y en el gráfico 20, donde observamos que el valor de la puntuación media en esta pregunta es de 7,48, lo que indica que los expertos en EaD de la muestra consideran que existe bastante posibilidad de que se pueda formar en contenidos complejos y difíciles mediante la metodología de enseñanza a distancia, apoyándose en el uso de los distintos métodos y herramientas de comunicación característicos de este tipo de enseñanza.

Así, se puede concluir que los expertos consideran que no existen limitaciones ni barreras dentro de la temática de los cursos o programas de educación a distancia. Cualquier contenido de áreas como ciencias, ingeniería y medicina puede ser impartido a través de esta modalidad. Esto puede deberse a los cambios que se han producido en las herramientas de comunicación y los avances tecnológicos, pero sobre todo por el nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO 24. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 14

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P14. Valore en qué grado cree que ofrece la educación a distancia de hoy la posibilidad de formar en contenidos complejos y difíciles (ciencias, ingeniería, medicina...) a través de sus diversos métodos y herramientas de comunicación	0	1	0,3	$\bar{X} = 7,48$ $\sigma = 2,238$
	1	2	0,5	
	2	10	2,7	
	3	14	3,8	
	4	13	3,5	
	5	26	7,1	
	6	44	12,0	
	7	49	13,3	
	8	66	17,9	
	9	58	15,8	
	10	85	23,1	

GRÁFICO 20. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 14



Hay un cierto número de individuos (13, que corresponde al 3,5%) que han dado la puntuación de 0 a 2, y que no ven viable de ningún modo la impartición de este tipo de materias a través de la modalidad a distancia. Pero este dato, en conjunto, resulta irrelevante.

Pregunta 15: Señale hasta qué punto cree que se benefician las empresas de su país de la educación a distancia de hoy.

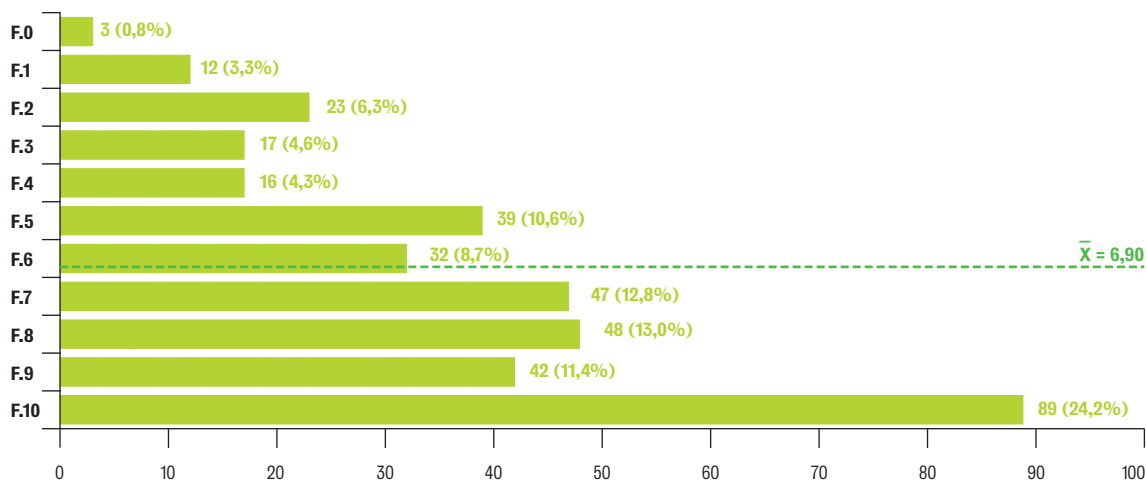
Otra de las posibles implicaciones que la educación a distancia puede ofrecer para mejorar la situación económica de los países latinoamericanos es el posible beneficio que las empresas puedan sacar. En esta pregunta se les planteaba esta cuestión a los expertos en EaD de los países que participaron en el estudio, donde valoraban de 0 a 10 si ese beneficio era “poco” o “mucho”.

Las respuestas de los sujetos de la muestra indican que sí se benefician, ya que las puntuaciones más escogidas se encuentran entre 5 y 10, siendo 10 el valor más elegido, con una frecuencia de 89, es decir, una cuarta parte de la muestra (24,2%). Además, el valor de la puntuación media es de 6,90, por lo que los expertos en EaD consideran que la empresas de su país se benefician, de alguna manera, de la educación a distancia.

CUADRO 25. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 15

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P15. Señale hasta qué punto cree que se benefician las empresas de su país de la educación a distancia de hoy	0	3	0,8	$\bar{X} = 6,90$ $\sigma = 2,748$
	1	12	3,3	
	2	23	6,3	
	3	17	4,6	
	4	16	4,3	
	5	39	10,6	
	6	32	8,7	
	7	47	12,8	
	8	48	13,0	
	9	42	11,4	
	10	89	24,2	

GRÁFICO 21. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 15



Así se demuestra de nuevo que la educación a distancia es la mejor opción y la más utilizada para compaginar el mundo laboral y el académico. Con este tipo de cursos, los individuos pueden ver satisfechas sus necesidades formativas sin abandonar sus cargas laborales, ya que la ruptura de la barrera espacio-temporal lograda a través de esta modalidad educativa no viene sino a favorecer la demanda de este tipo de cursos.

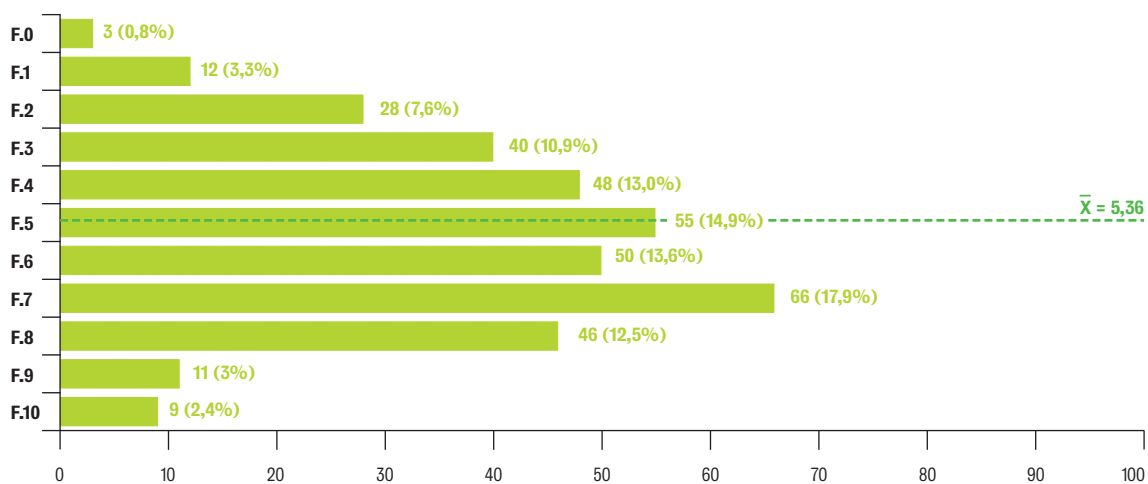
Esta cuestión fue una de las causas que originó la aparición de la educación a distancia y, como se ve reflejado en las respuestas de los encuestados, esta razón no ha desaparecido sino que se ha mantenido, e incluso aumentado.

Gracias a la capacitación de los profesionales a través de la educación a distancia, los países donde hemos realizado esta encuesta están acrecentando su capital social, por lo que los gobiernos nacionales, los países cooperantes y las organizaciones internacionales han destinado fondos económicos para desarrollarse dentro de la sociedad del conocimiento y adentrarse como una fuerza competitiva dentro del mercado globalizado.

CUADRO 26. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 16

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P16. Valore el grado del nivel de reconocimiento social y reputación que, según usted, tiene la educación a distancia de hoy en su país	0	3	0,8	$\bar{X} = 5,36$ $\sigma = 2,219$
	1	12	3,3	
	2	28	7,6	
	3	40	10,9	
	4	48	13,0	
	5	55	14,9	
	6	50	13,6	
	7	66	17,9	
	8	46	12,5	
	9	11	3,0	
	10	9	2,4	

GRÁFICO 22. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 16



Pregunta 16: Valore el grado del nivel de reconocimiento social y reputación que, según usted, tiene la educación a distancia de hoy en su país.

Uno de los aspectos más importantes para que todo proyecto sea exitoso es el poco o máximo reconocimiento y reputación social que obtenga en cada país, al igual que sucede con la educación a distancia. Por ello, solicitamos a los expertos que participaron en esta investigación que valoraran de 0 a 10 el reconocimiento y reputación social que la educación a distancia tiene en su país. Las respuestas ofrecidas por los sujetos de la muestra son muy diferentes y heterogéneas, con una distribución muestral que se encuentra entre 3 y 8, siendo el valor de la puntuación media de 5,36.

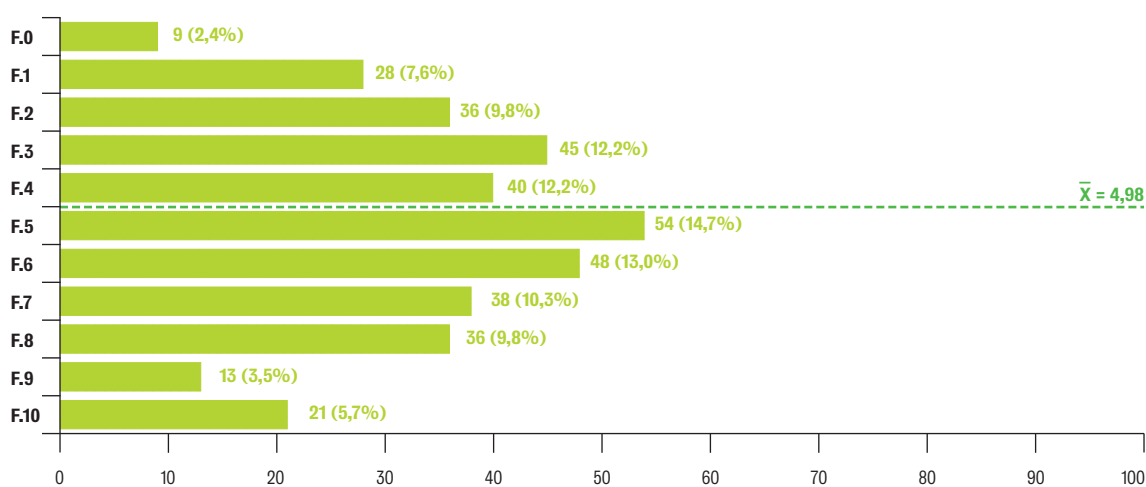
Con estos datos podemos decir que, probablemente, no existe un mismo nivel de reconocimiento y reputación social de la educación a distancia en todos los países participantes del estudio, motivo que puede explicar la dispersión de las respuestas de los expertos en EaD en esta pregunta. En el cuadro 26 y en el gráfico 22 presentamos los datos correspondientes a esta pregunta.

En contraposición con lo dicho en la primera parte del trabajo, donde se afirmaba que sí existía un reconocimiento social de la educación a distancia dentro de América Latina como motor de desarrollo social (Silvio, 2003), y con los datos aportados por la pregunta 15 –que indicaba cómo este tipo de educación fomentaba el desarrollo social–, encontramos en la pregunta 16 que la mayoría de los encuestados reconoce que la educación a distancia no posee el mismo reconocimiento social que la educación presencial.

CUADRO 27. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 17

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P17. ¿En qué grado está extendido en su país el proceso de certificación o acreditación (control externo) de instituciones, programas o cursos?	0	9	2,4	$\bar{X} = 4,98$ $\sigma = 2,596$
	1	28	7,6	
	2	36	9,8	
	3	45	12,2	
	4	40	10,9	
	5	54	14,7	
	6	48	13,0	
	7	38	10,3	
	8	36	9,8	
	9	13	3,5	
	10	21	5,7	

GRÁFICO 23. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 17



Esto puede deberse a que, aunque esta modalidad educativa no es nueva, ha carecido de la difusión suficiente, y esto puede producir recelo en algunos sectores de la población. Otras de las causas posibles es el escaso y problemático reconocimiento de los títulos bajo esta modalidad en América Latina, la falta de calidad educativa dentro de la educación virtual y, por último, la escasez de infraestructura tecnológica, que limita en algunas regiones el acceso a este tipo de educación.

Pregunta 17: ¿En qué grado está extendido en su país el proceso de certificación o acreditación (control externo) de instituciones, programas o cursos?

La certificación o acreditación de instituciones, programas o cursos es un aspecto que se requiere cada vez con más frecuencia, y ofrece un criterio más de calidad de aquello que se está certificando o acreditando. Por ello, consideramos muy importante conocer cuál es la percepción y cómo funciona este proceso en los países iberoamericanos, por lo que los expertos en EaD participantes del estudio debían valorar de 0 a 10 si en su país el proceso de certificación y acreditación de instituciones, programas o cursos está “poco” o “muy extendido”.

Las respuestas, al igual que en la pregunta anterior, son muy heterogéneas. Se distribuyen en todas las puntuaciones sin reflejar una tendencia clara. Para poder observar y analizar con mayor claridad las respuestas a esta pregunta, exponemos todos los datos en el cuadro 27 y en el gráfico 23.

Según indica el valor de la puntuación media, que no llega a 5, el proceso de certificación o acreditación de instituciones, programas o cursos que ejercen un control externo, no está muy extendido en los países iberoamericanos, aunque analizando independientemente las frecuencias y los porcentajes de representación de cada puntuación, podemos observar cómo existe una gran diversidad en las respuestas, concentrándose entre las puntuaciones 2 y 8. Esta situación puede deberse a que este proceso de acreditación y certificación es diferente en los distintos países, ya que en algunos puede suceder que se encuentre más extendido que en otros.

La acreditación de los títulos de educación virtual no es tan sencilla, ya que no en todos los países esta modalidad es reconocida por la legislación educativa. Muchas veces lo que ocurre es que los títulos emitidos corresponden a universidades o instituciones extranjeras que no aportan criterios de calidad válidos para el país donde se imparte. Aunque en los últimos tiempos se han creado estándares de calidad para poder asegurar la certificación de este tipo de cursos, muy pocos países de América Latina reconocen esta titulación.

Pregunta 18: Señale la importancia que tiene en su país la certificación o acreditación por parte de organizaciones certificadoras o de acreditación reconocidas.

En la cuestión anterior se les preguntaba a los expertos en EaD de la muestra por el grado en el que estaba extendido el proceso de certificación o acreditación en su país, y en esta pregunta les solicitamos que señalaran el grado de importancia que poseen en su país las certificaciones o acreditaciones, por una parte de los cursos y, por otra, de las entidades formativas que proveen los cursos, siempre que fueran emitidas por organizaciones certificadoras o de acreditación reconocidas. Las respuestas de los expertos en EaD, en ambos casos, indican que “sí son necesarias” este tipo de acreditaciones y certificaciones emitidas por organizaciones reconocidas. A continuación pasamos a analizarlas por separado.

P18.1. En la certificación de cursos. Los valores obtenidos de las respuestas de los expertos en EaD en esta pregunta reflejan la relevancia que tienen las acreditaciones o certificaciones emitidas por organizaciones de acreditación y certificación reconocidas. En el caso de los cursos, los expertos las consideran como “necesarias”, aunque las respuestas se encuentran distribuidas en las diferentes puntuaciones, existiendo una mayor concentración en las más altas. Como podemos apreciar en el cuadro 28 y en el gráfico 24, existe una tendencia a considerar absolutamente necesaria la certificación de los cursos por parte de organizaciones de acreditación y certificación reconocidas.

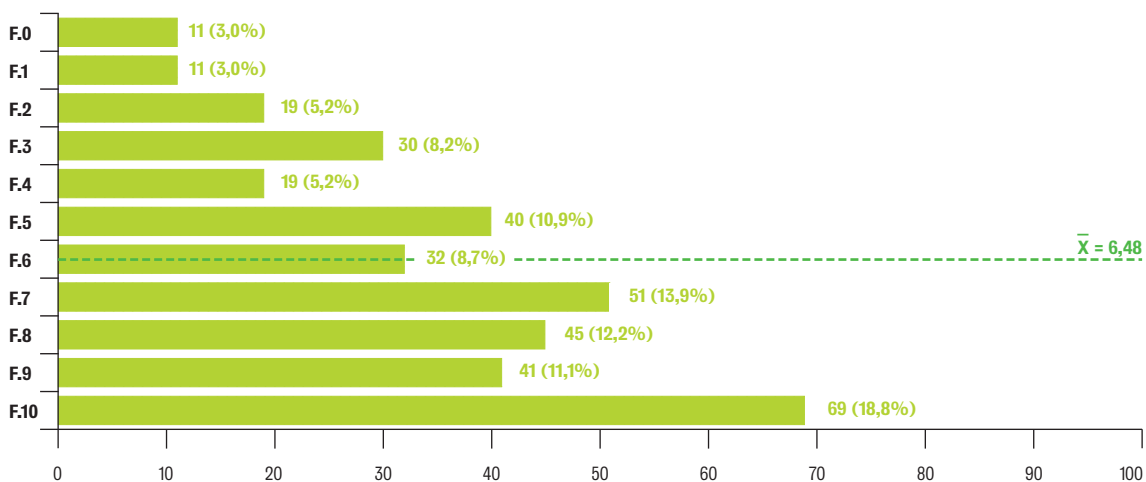
P18.2. En la certificación de las entidades formativas que proveen los cursos. Las respuestas obtenidas en relación a la certificación de las entidades formativas que proveen los cursos, muestran que los expertos en EaD de la muestra también consideran necesaria su certificación. La tendencia, aun más marcada en esta pregunta, es la de considerar “absolutamente necesaria” esta certificación.

Tanto las respuestas obtenidas en la pregunta 18.1 sobre la certificación de los cursos, como en la 18.2, referida a la certificación de las entidades formativas que proveen los cursos, la mayoría de los encuestados tienden a considerar como absolutamente necesaria la acreditación de los cursos, bien por parte de las organizaciones o bien por parte de las entidades formativas que los imparten.

CUADRO 28. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 18.1

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P18.1. Importancia en la certificación de cursos	0	11	3,0	$\bar{X} = 6,48$ $\sigma = 2,850$
	1	11	3,0	
	2	19	5,2	
	3	30	8,2	
	4	19	5,2	
	5	40	10,9	
	6	32	8,7	
	7	51	13,9	
	8	45	12,2	
	9	41	11,1	
	10	69	18,8	

GRÁFICO 24. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 18.1



De esto se puede deducir la necesidad social que los expertos encuentran en que haya una unificación de criterios, una legislación clara y una validación universal para este tipo de educación.

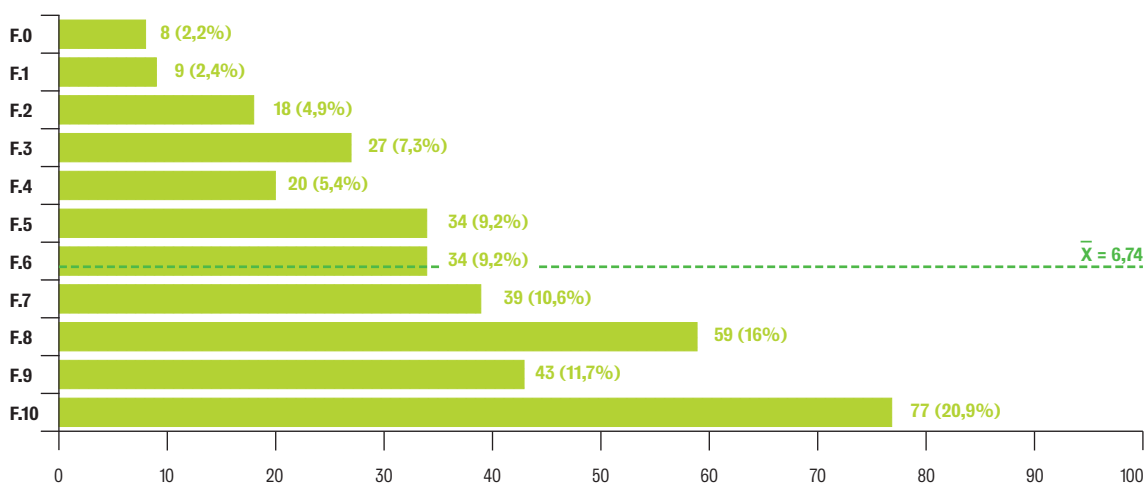
A estas mismas conclusiones se ha llegado en otras investigaciones e informes de organismos internacionales. Una de las prioridades a corto plazo para los países latinoamericanos es la introducción de organismos (externos o internos) que acrediten mediante normativas concretas los títulos, acreditaciones y certificaciones de los cursos de educación a distancia.

No es posible la incorporación a la sociedad del conocimiento si no existe una normativa que asegure la certificación de esta modalidad educativa. Los gobiernos latinoamericanos han realizado muchos esfuerzos en el impulso de la democratización de la educación, pero sin embargo han retrasado la acreditación de títulos, lo que supone una desventaja, tanto para la educación a distancia como para el usuario de la misma, que no ve reconocido el grado alcanzado en sus estudios.

CUADRO 29. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 18.2

	Denominación	Frecuencia	Porcentaje	Puntuación media (\bar{X}) y desviación típica (σ)
P18.2. Importancia en la certificación de las entidades formativas que proveen los cursos	0	8	2,2	$\bar{X} = 6,74$ $\sigma = 2,786$
	1	9	2,4	
	2	18	4,9	
	3	27	7,3	
	4	20	5,4	
	5	34	9,2	
	6	34	9,2	
	7	39	10,6	
	8	59	16,0	
	9	43	11,7	
	10	77	20,9	

GRÁFICO 25. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 18.2



4.3. Conclusiones de la primera fase

América Latina tiene unas características propias respecto de países como los de la OCDE. Los países latinoamericanos tienen unas circunstancias especiales, como son la necesidad de mejora de la calidad educativa, la falta de fuentes estables de financiación que aporten mayor inversión a la educación y la insuficiencia de infraestructura tecnológica. Este escenario se presenta como barreras que deben ser superadas para que los países de América Latina puedan incorporarse plenamente a la sociedad del conocimiento.

Para contribuir a vencer estas limitaciones, organizaciones internacionales han favorecido la promoción de la educación a distancia, y sus proyectos de investigación y de desarrollo en las regiones latinoamericanas tienden a intensificar y diversificar actividades de impulso de esta modalidad educativa. Desde que la UNESCO alertara sobre las nuevas necesidades de la población latinoamericana en materia educativa, se han puesto en marcha proyectos regionales y nacionales con el fin de solventar las deficiencias anteriormente señaladas. De esta manera, se constata la importancia que cobra para los organismos internacionales la educación a distancia y la introducción de las tecnologías aplicadas a la educación en el ámbito latinoamericano.

El proyecto de investigación COSYPEDAL, en esta primera fase, es un primer paso hacia el conocimiento de la situación actual de la educación a distancia y sus perspectivas de desarrollo. Otros estudios anteriores –como los de Facundo (2002), IESALC (2003), García Aretio y Marín Ibáñez (1998), y UNESCO (2002)– sirvieron de exposición preliminar y de base exploratoria para identificar los problemas y las tendencias generales. Pero hay que destacar que, de acuerdo con Silvio (2003), la comparación de la información estadística de todos los países de América Latina sobre la educación a distancia es muy escasa.

Además de la limitación de información existente en este ámbito, los nuevos avances tecnológicos aplicados a la educación a distancia han producido una revolución educativa y una situación de estudio incomparable con las otras investigaciones llevadas a cabo anteriormente. De esta conclusión se derivan las primeras cuestiones de la investigación: ¿cómo se concibe la educación a distancia en la actualidad en América Latina? y ¿cuáles son las perspectivas de desarrollo de esta modalidad educativa según los expertos?

Para dar respuesta a los interrogantes planteados, se recogió información sobre la cual se delinearón luego las conclusiones de esta investigación. En el estudio se empleó un cuestionario mediante el cual se obtuvo la valoración que los expertos y profesionales tienen de la situación actual de la educación a distancia en sus países. Esta fuente se completó con la búsqueda de información a través de la red e informes y declaraciones de las organizaciones internacionales y expertos.

El cuestionario fue contestado por expertos en EaD de 20 países latinoamericanos, el mayor número de ellos de Argentina (21%) y México (20%). Los otros 18 países que representan esta investigación también participaron, aunque en menor medida. De aquí surge el primer obstáculo de la investigación: no podemos plantearnos un estudio por países a causa de los porcentajes tan poco significativos de algunos de ellos, que limitarían el análisis a la hora de comparar medias, de modo que de los datos obtenidos no se podrían extraer generalizaciones. Por consiguiente, el alcance de la información obtenida pretende describir o al menos aproximarse a la identificación de algunas posibles tendencias indicativas.

Dentro de esta dimensión ya nombrada, se buscó conocer los aspectos más generales de las personas expertas en educación a distancia que participaban en el estudio, que es lo que llamamos variables de entrada y se refiere al sexo, los estudios medios, la edad, y el ámbito y tipo de trabajo. Una de las variables de entrada de la investigación es el sexo de los sujetos de la muestra, con un 51% de mujeres y un 48% de hombres. Es importante este dato como muestra de que hombres y mujeres están presentes en el estudio en proporciones casi iguales.

También se ha tenido en cuenta la edad de los sujetos, que en mayor porcentaje oscila entre 36 a 55 años, lo que hace que algunas cuestiones se hayan visto afectadas por esta variable.

El grado máximo de estudios de estos individuos es mayoritariamente la titulación de maestría, con un 47%, aunque también se encuentran licenciaturas (23%) y doctorados (16%), por lo que se puede añadir que la mayoría de los encuestados tiene estudios de grado superior.

Otra característica de la muestra es que el 70% de ellos trabajan en el ámbito universitario, y que un 76% se desempeña en instituciones con cursos de EaD y con este tipo de programas.

Para finalizar, una cuarta parte de la muestra encuestada lleva trabajando en cursos o programas de educación a distancia más de 9 años, lo que nos indica que esta modalidad educativa funciona en estos países desde hace una década.

Estos datos son relevantes para conocer las características de los sujetos de la muestra, personas (hombres y mujeres) con un título universitario superior, que trabajan en el ámbito universitario dentro de programas o cursos de educación a distancia hace más de 9 años.

Acerca de las denominaciones que las instituciones suelen emplear para los programas y cursos, el término “virtual” es el más empleado. Parece clara la influencia que han tenido los avances tecnológicos para el abandono de la concepción clásica de “educación a distancia”, o “abierta y a distancia”, para referirse en la actualidad con la denominación “educación virtual”. Es destacable también que, a pesar de la influencia que América Latina tiene de América del Norte, los términos más utilizados sean de la lengua española, y no se hayan adoptado términos ingleses como *e-learning* y *on line*, que aparecen como segundas y terceras opciones entre las respuestas al cuestionario.

Dentro de esta cuestión, se matiza que la denominación “semipresencial” aparezca con porcentajes muy altos. Este dato viene constatado, según los expertos encuestados, en que una de las formas de interacción profesor-alumno más utilizadas sean las sesiones presenciales, lo que implica que gran parte de los cursos o programas de educación a distancia actuales dentro de América Latina conjugan la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia, aunque no se indican porcentajes ni se especifica si son programas educativos virtuales. El vocablo más tradicional empleado para esta modalidad educativa, “educación abierta y a distancia”, sigue estando vigente según los datos, aunque se percibe un claro retroceso frente al término “virtual”.

Como puede apreciarse en los resultados obtenidos, los expertos en educación a distancia consideran que la característica más importante y que define el concepto genérico de la educación a distancia de hoy es la comunicación multidireccional, síncrona y asíncrona, mientras que la característica menos votada es la separación temporal profesor-alumno. Esta tendencia puede deberse a la consolidación de internet en esta modalidad educativa, que ha permitido destemporalizar las diferencias de comunicación antes existentes, convirtiendo en ventaja lo que antes era una limitación para la educación a distancia. Esta situación ha creado la inclusión de un nuevo entorno de relación con herramientas de comunicación más rápidas, fiables y multidirecciones, lo que se ha denominado Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). La comunicación se hace más cercana, fluida y rápida que incluso la educación presencial, y el tiempo desaparece como condicionante negativo, centrando la atención en el protagonista de la educación, el estudiante. Podemos concluir, entonces, que son los medios los que marcan las diferencias entre presencial y virtual, y que las limitaciones espacio-temporales han desaparecido.

Los datos muestran que las formas de comunicación profesor-alumno más comunes en la enseñanza a distancia son las basadas en la utilización de internet (correo electrónico, foro y chat), herramientas básicas, tanto síncronas como asíncronas, que permiten diferentes tipos de interacción (profesor-alumno, alumno-alumnos, profesor-alumnos). Es importante entender que estos instrumentos, para que sean eficaces, deben ser conocidos por el profesor, quien debe manejarlos a la perfección en sus diversas funciones como docente, para garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, las herramientas más utilizadas son, entendiblemente, las relacionadas con internet. La educación virtual implica el uso de nuevas tecnologías que no eran utilizadas inicialmente por la educación a distancia. Por otra parte, herramientas clásicas como la televisión y la radio están en desuso para esta modalidad. Esto nos lleva a pensar en la tendencia de que estas herramientas más tradicionales vayan desapareciendo por la imposición del avance de la tecnología, aunque la falta de infraestructura tecnológica y sus elevados costes en su compra y mantenimiento en los países de América Latina incide directamente en su utilización.

Los requisitos exigidos por los expertos para los cursos o programas de educación a distancia es que se manejen contenidos de calidad, sin importar su formato (ya sea impreso, audiovisual o digital). Según estos datos, son las mujeres que poseen titulaciones de licenciatura, maestría y doctorado las que detectan mayores necesidades en los requisitos con los que deben contar los cursos y programas de educación a distancia en la actualidad. Es importante este resultado, porque se trataría de contenidos de calidad que bien son adaptados a los sistemas digitales o bien son elaborados específicamente para una acción formativa teniendo en cuenta el medio a través del cual van a ser utilizados. Cabero (2006: 18) sostiene que los contenidos de calidad es una de las variables críticas que se deben tener en cuenta “en el sentido de su pertinencia, su relevancia, y la autoría de la fuente de información” a la hora de diseñar los programas y cursos de formación.

De acuerdo con la encuesta, la tutoría integral sería el segundo requisito con mayor puntuación con que debe contar un curso de educación a distancia hoy. De lo cual se puede observar que las preocupaciones de los expertos (en mayor porcentaje de las expertas) se centran en una cuidadosa planificación de la acción docente a través de los entornos digitales, que a su vez genere unos contenidos de calidad. La tutoría integral hace referencia una acción de tutela, ya sea personalizada o en grupo, que no se consigue con la educación presencial, que abarca desde la perspectiva académica hasta la dirección del aprendizaje del alumno (apoyo, orientación, guía del alumno) con unos materiales de calidad. Por ende, para los expertos la articulación de contenidos de calidad basados en unos parámetros metodológicos adecuados al soporte digital donde se inserta la tutoría integral, es uno de los requisitos imprescindibles de la educación a distancia actual. Sin embargo, otros requisitos que están relacionados con la tutoría a distancia –como la forma de evaluación presencial y rigurosa, y las vías de comunicación– reciben menor puntuación, por lo que se deduce que estos requisitos no son considerados relevantes. De este punto se puede desprender que el desarrollo de las funciones y competencias del tutor, dentro de las cuales se encuentra la creación de contenidos educativos de calidad, está en plena consolidación.

Los requisitos que deben cumplir las instituciones educativas –como los sistemas de gestión, una plataforma tecnológica, una red descentralizada de centros de apoyo o medios propios para la producción de materiales– son cuestiones que los expertos no consideran de gran importancia. Este dato puede ser debido a que las instituciones latinoamericanas cuentan con los recursos necesarios y están preparadas para asumir los nuevos cambios educativos, pero los docentes que trabajan en estas organizaciones no dominan los recursos y las metodologías con las que cuentan en la modalidad a distancia. A esta misma conclusión se ha llegado cuando los expertos consideran que los mayores inconvenientes que se encuentran en los cursos de educación a distancia actualmente son la escasez de profesionales cualificados y su escasa familiarización con las tecnologías. Sin duda, esta situación es un lastre que encuentran las instituciones educativas a distancia, que ven cómo sus esfuerzos deben encaminarse en primer lugar a la formación de sus profesores en materia tecnológica.

Los expertos consideran que no existen en sus países suficientes docentes preparados para orientar y diseñar cursos de educación a distancia. Este es uno de los puntos clave a resaltar de la investigación: la preocupación que existe en torno a la formación y preparación del profesorado que imparte cursos o programas a distancia. Los expertos son conscientes de la necesidad de especialistas en esta área; sin embargo, los datos encontrados de las organizaciones internacionales nos hacen advertir que los países realizan programas específicos de formación del profesorado en esta dirección. Un ejemplo de este dato es la Red RELPE, como herramienta para la formación de profesionales en el uso de las tecnologías que recoge materiales didácticos e información acerca de métodos y acciones formativas a distancia. De acuerdo con la muestra, también es imprescindible la capacitación de los docentes en el conocimiento y el manejo de las tecnologías. Sin embargo, la mayoría de los países de América Latina han emprendido importantes acciones de capacitación de sus docentes en esta área, lo que implica que existe una superior demanda de cursos de capacitación y formación de docentes en el campo de la EaD, y que la oferta es insuficiente.

Por otra parte, los expertos que trabajan en el ámbito universitario con edades comprendidas entre 31 y 55 años que poseen grado de doctor son los que mayor relevancia otorgan a las ventajas de los sistemas de educación a distancia en la actualidad. La ventaja que mayor puntuación ha obtenido es la flexibilidad, pero hay que destacar que esta se relaciona con otras que a su vez han tenido altas puntuaciones. La ventaja que menor puntuación ha obtenido por parte de los expertos, y que a su vez aparece como un inconveniente, es el factor económico. Este dato puede deberse al elevado precio de mantenimiento y actualización de la tecnología con la que se trabaja en este tipo de modalidad educativa. Se deduce que las posibilidades que ofrecen las tecnologías para la educación a distancia propiciando, por una parte, una mejora en la comunicación y en la interactividad, se presentan también como inconvenientes por los escasos recursos tecnológicos de los destinatarios y la falta de formación docente en su correcta utilización. Una vez más, encontramos que aunque los alumnos se encuentran familiarizados con la tecnología, es la escasez de este recurso lo que impide su implementación total en la población de los países de América Latina, por lo que este dato concuerda con la necesidad de una inversión por parte de las organizaciones internacionales o de los gobiernos para facilitar estas herramientas a la población.

Según las respuestas obtenidas, la educación a distancia ha abarcado todos los niveles educativos, aunque con predominios diferentes. Apenas se da en primaria o básica, mientras que adquiere mayor protagonismo según nos acercamos al nivel superior. Al ser en el seno de la educación universitaria donde se producía esta demanda por parte de trabajadores por capacitarse en el nuevo mercado laboral, no es de extrañar este resultado, que puede considerarse como esperado. Sin embargo, el dato relevante, aunque se dé en menor medida, es que la educación a distancia se esté promoviendo en los niveles de bachillerato. Esto puede ser debido a las nuevas necesidades de la democratización de la educación, como sucede en el sector rural, entre otros, donde la educación presencial, lejos de ofrecer formación –por falta de infraestructuras– deja un puerto para la instauración de la educación a distancia gracias al avance de las tecnologías.

A la hora de valorar el formato que más se utiliza para presentar contenidos en los cursos de educación a distancia, las mayores puntuaciones se han obtenido en los textos impresos, más concretamente en Word o pdf. Este resultado constata que los materiales más tradicionales, como el texto impreso, siguen teniendo especial relevancia en los países de América Latina. Esto puede suceder como consecuencia de dos variables que antes se presentaban: la escasez de dotación tecnológica por parte de los destinatarios de los cursos y/o el reto que se le presenta al docente

poco acostumbrado al uso de las tecnologías a soportes distintos al papel. Es relevante destacar que los expertos reconocen que el material soportado por internet es uno de los formatos más utilizados para la presentación de contenidos y, por el contrario, los libros electrónicos (e-books) son los formatos menos utilizados. A pesar de que los e-books aparecieron en los años setenta, en la actualidad este fenómeno tiende a crecer, por lo que se espera que su aparición en educación a distancia en América Latina se produzca en los años venideros. Este resultado, junto con la escasa utilización de otras herramientas que requieren una conexión a internet de mayor calidad (como es la videoconferencia RDSI o la webconferencia) confirman nuevamente que la falta de infraestructura tecnológica y la baja preparación de los docentes en las tecnologías influye negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la red.

Como en otras investigaciones, el tema de la calidad de las instituciones, programas y cursos de educación a distancia adquiere gran protagonismo. Pero en la realidad, a pesar de los esfuerzos, como se recoge en la muestra, los expertos consideran que no se vienen acometiendo procesos de control de la calidad de instituciones y programas. Se deduce entonces la necesidad de someter a las instituciones, programas, cursos y docentes a procesos de evaluación de la calidad. Las organizaciones internacionales han detectado también esta necesidad, por lo que se han puesto en marcha diversos proyectos, como el ya nombrado CAL-ED, en el que participan la AIESAD y el CREAD bajo el patrocinio del BID. Sin embargo, garantizar la calidad de la educación es casi imposible si no existe una implicación directa por parte de las instituciones que controlen la calidad, bien a través de procedimientos externos (asociados a objetivos y políticas) o a través de agentes internos (con la implicación de los alumnos y de la propia institución que imparte el curso).

Por otra parte, la acreditación y certificación de cursos es una de las problemáticas que ya se veían desde la primera parte del trabajo. Silvio (2006), entre otros, señalaba la importancia del aseguramiento de la calidad educativa. Sin embargo, la ausencia de normativas dirigidas a la educación virtual produce un escaso reconocimiento social de esta modalidad educativa. Aunque en la actualidad las políticas educativas de los países latinoamericanos se encuentran encaminadas hacia esta área, son pocos los países que lo contemplan dentro de su legislación educativa. Con esto se deduce la necesidad de crear políticas educativas más comprometidas con la educación abierta y a distancia, lo que implica que entiendan que el avance de las tecnologías en el campo educativo ofrece a los países los recursos para entrar al mundo global (Facundo, 2002). Y, como demandan los expertos, se necesitan políticas institucionales que aseguren la acreditación de la calidad de los títulos otorgados.

Para finalizar, deseamos resaltar que la gran mayoría de los expertos consultados consideran que la educación a distancia es un modelo muy válido de capacitación de profesionales que desean aprender a lo largo de la vida. Los datos nos indican que, para estos profesionales de la educación, esta modalidad educativa resuelve las limitaciones de la educación presencial, satisface las necesidades formativas de los trabajadores y democratiza el acceso a la educación. Según su opinión, la educación a distancia tiene la posibilidad de formar en contenidos complejos a través de sus diversos métodos y herramientas gracias a la aparición de internet, pero sobre todo por el nuevo concepto de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, este optimismo se ve truncado cuando se trata el tema de la reputación social de la educación a distancia en los países de América Latina.

5. Segunda fase de COSYPEDAL: tendencias de la Educación a Distancia en América Latina (TEDAL)

5.1. Las listas como canales de debate científico

Una vez que nos hemos aproximado a la concepción y situación de la educación a distancia en América Latina, deseamos conocer hacia dónde tienden las preocupaciones, las reflexiones y los debates que sobre el tema de la educación a distancia manifiestan los expertos de este ámbito y de esta área geográfica. Así surgió la segunda fase de nuestro COSYPEDAL, la referida a las Tendencias de la Educación a Distancia en América Latina (TEDAL).

Antes del arranque de la Web 2.0 ya existían herramientas interactivas y redes sociales soportadas en sistemas digitales. Muchas de ellas se venían constituyendo en comunidades, en este caso no de espacio físico, que eran las habituales hasta entonces, sino basadas en intereses y soportadas en las tecnologías digitales. Los foros, los grupos de noticias (*news*) y las listas de distribución eran –y continúan siendo– herramientas de comunicación e interacción útiles para el debate, el intercambio de información y el entretenimiento. Cuando una lista de distribución tiene marcados muy claramente sus objetivos, estructura y normas, puede garantizarse un espacio para el debate de aquellos temas que pueden resultar de interés en torno a un determinado tópico.

Para detectar tendencias, preocupaciones y temas de interés, el análisis de estas herramientas debe realizarse sobre una población cualificada en el tema de debate y representativa del ámbito que desea indagarse.

5.1.1. Los foros y listas como herramientas de comunicación

Ofrecer un discurso asíncrono «permite que grupos que están separados en el espacio y en el tiempo se impliquen en producir conocimiento de forma activa y compartida» (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997), promoviendo así la reflexión y el desarrollo de las ideas (Marcelo y Perera, 2005).

Entre las herramientas para la comunicación que ofrece esta tecnología, destaca el **foro**, como medio de discusión y debate.

A menudo, la oportunidad que tienen varios miembros de un colectivo de participar activamente y con frecuencia no es posible en un sistema cara a cara, que depende en gran medida de la coincidencia de espacio y tiempo. Las nuevas oportunidades que caracterizan estas redes nos permiten pensar en mejoras para asumir un nivel más elevado de conocimiento y en las posibilidades de la interacción social (Sangrá, 2002).

La validez de los foros como instrumentos de comunicación está más que probada, así como vía de construcción de conocimiento. Como punto de partida destaca, entre otros, el trabajo de Henri (1992), que aportó un marco para el análisis de contenido de los foros. En él denuncia que muchas investigaciones se limitan a validar este canal de comunicación a partir del volumen de mensajes generados, sin entrar en la necesaria evaluación de la calidad de los mismos. A partir de este autor han sido muchos⁴¹ los que han ofrecido diferentes modos de análisis de contenido del discurso generado en los foros, en los que se coincide en la capacidad de estos debates para elaborar conocimiento⁴². En la actualidad, y aunque como afirma Sigalés (2001), «nos movemos todavía entre una investigación demasiado centrada en la tecnología, atórica desde el punto de vista psicopedagógico, y otra que aún se nutre excesivamente de los estudios llevados a cabo en situaciones presenciales,» no se debe dejar de lado la aportación de estos debates como un elemento más para profundizar y avanzar en el conocimiento científico de la EaD.

El foro es un espacio de encuentro y dinamización de un grupo, en el que se hace posible la interacción y la comunicación sobre temas de interés común, ya sean estos de carácter científico, académico o de ocio. En este espacio todos comparten información, todos contribuyen y todos participan (Martín de la Hoz, 2007), asumiendo los diferentes roles propios de todo grupo humano. «De este modo, el foro va estructurando los mensajes de manera que se van sucediendo en cada cadena de discusión; que solo se detiene con la apertura de un nuevo tema» (Martín de la Hoz, 2007). Ahora bien, de acuerdo a este mismo autor, lo que define a este espacio telemático frente a otros, es que:

- Se desarrolla de forma asíncrona.
- Los usuarios se identifican por su nombre o apodo (nick), y pertenecen a una comunidad virtual específica unida por un motivo concreto.
- Los usuarios tienen la libertad de participar y contribuir en el momento que quieran.
- Se utiliza como espacio social para la interacción permanente entre sus miembros (mientras exista esa comunidad).
- Es un espacio de comunicación en grupo, ya que todos sus miembros pueden leer todos los mensajes, recuperar mensajes anteriores, escribir, etcétera.
- Puede existir la figura del moderador, quien actúa como mediador de la interacción, de acuerdo a los objetivos de ese grupo.
- Permite el rastreo y/o recuperación de los mensajes anteriores.
- Se trata, como resulta evidente, de una comunicación escrita –lo que exige, en principio, aportaciones más elaboradas–, si bien permite también la inclusión de imagen, audio, links, etc., que la enriquecen notablemente.

Aunque todos los foros se mueven en un espacio telemático, no todos siguen un mismo diseño. Existen foros que se promueven a partir de páginas web específicas y otros que van dirigidos a impulsar participaciones de interés para los promotores de ese sitio. Un ejemplo claro de este modelo son las páginas virtuales de la prensa, o los que se disponen por un tiempo limitado en torno a la organización de un encuentro científico, como es el caso de congresos, seminarios o de una materia de una titulación determinada.

41. Bonk y King (1998); Hara, Bonk y Angeli (2000); Man y Stewart (2000); Branon y Esse (2001); Salmon (2000). Ver Bibliografía.

42. A modo de ejemplo destacamos el artículo de Marcelo y Perera (2005).

Otro modo de facilitar la interrelación es hacerlo a través de las **listas de distribución**, que permiten generar grupos de discusión, de acceso abierto o cerrado. Estas listas están apoyadas en una página web específica, usualmente sobre un tema concreto, que pretende, a través de la lista de distribución, la consolidación de una comunidad virtual en torno a un interés común relacionado, como es lógico, con la página de referencia. Los mensajes son recibidos por todos los participantes a través del correo electrónico, a la vez que en la página web de referencia se encuentra el historial completo de los mensajes elaborados por esa comunidad, así como la posibilidad de enviar mensajes, las normas de participación, etc. Según la definición de Wikipedia, una lista de distribución o lista de correo se describe como:

[...] un uso especial del correo electrónico, que permite la distribución masiva de información entre múltiples usuarios de internet simultáneamente. En una lista se envía un correo a la dirección establecida y este les llega masivamente a todas las personas inscritas en ella. Dependiendo de cómo esté configurada la lista de correo, el usuario podrá contar o no con la posibilidad de enviar correos por sí mismo y, además, enriquecer toda la información inicialmente recibida. Muchas organizaciones utilizan cada vez más esta herramienta para mantener informados a sus miembros principalmente con noticias, publicidad e información de interés; los correos, en este caso, se envían previa inscripción del destinatario⁴³.

En el mundo académico, estas listas se utilizan para intercambiar opiniones y para desarrollar debates temáticos de interés para los participantes.

Por su parte, la página web de la Red Iris⁴⁴ las describe como “un conjunto de direcciones electrónicas que se usan para enviar ciertos mensajes o anuncios con un contenido de interés general para todos los miembros de la lista”. Estas listas son gestionadas por uno o varios coordinadores, cuya misión principal es hacer que se respeten las normas mínimas. Las listas de distribución son grupos de personas que intercambian mensajes sobre una temática particular, compartiendo sus conocimientos y debatiendo temas de interés común, y conformando una comunidad virtual⁴⁵. Precisamente, ese control es el que las diferencia de los grupos de noticias llamados *news*. Red Iris explica:

Estas listas son de interés general para la comunidad académica y científica española y en general para la comunidad hispano hablante. Han sido solicitadas y creadas por personas interesadas en organizar foros y grupos de trabajo sobre una materia específica.

En el área de las Ciencias de la Educación, esta red contaba en noviembre de 2007 con 56 listas de distribución activas, de las cuales destacamos una que está dedicada a la EaD: EDUDIST⁴⁶, que se mantiene de forma ininterrumpida desde enero de 1998. Fuera de la Red Iris, pero dentro de los servidores de una universidad perteneciente a dicha Red (UNED), en febrero de 2001 se configuró

43. Ver http://es.wikipedia.org/wiki/Lista_de_correo (consulta mayo de 2009).

44. Red Iris: Red Española de I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación, que gestiona a través del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Su web oficial brinda información acerca de las listas de distribución o correo con que cuenta, que son varios cientos. Ver www.rediris.es (consulta mayo de 2009).

45. Ver www.rediris.es/list/basico.es.html#ld (consulta mayo de 2009).

46. Ver <http://listserv.rediris.es/archives/edudist.html> (consulta mayo de 2009).

Cuedistancia (CUED-L)⁴⁷. En concreto, la red de *listserv*⁴⁸ que mantiene la UNED cuenta con 78 listas de distribución. En la misma plataforma (Mailman⁴⁹), desarrollada bajo la caracterización de *listas.hispalinux.es*⁵⁰, funcionan otras muchas listas que versan sobre temas muy diversos. Otras listas de distribución de universidades españolas centradas en el área de las Ciencias de la Educación son las de León⁵¹, Autónoma de Madrid (UAM)⁵² y Deusto, que se basa en el llamado Sistema Deli⁵³.

Otras están centradas en servicios, como Si-Educación de Mailman, que trabaja para la Enseñanza Media⁵⁴; Delfos.sci.uma, también de Mailman, en la Universidad de Málaga⁵⁵, y Solar-Educación⁵⁶, desarrollada igualmente en contexto Mailman. En el extranjero se citan, por ejemplo, Mailing Lists, en el Reino Unido⁵⁷; e-listas⁵⁸, Unizar de Mailman, para estudiantes latinoamericanos⁵⁹; Meta-list-net, buscador de listas en inglés, organizado temáticamente⁶⁰, y un largo etcétera.

Como es lógico, aún es muy pronto para encontrar investigaciones desarrolladas sobre este importante recurso telemático como generador de aprendizaje. Sin embargo, existen ya contribuciones significativas que dan idea de la importancia de este medio y de la fuerza de las comunidades virtuales como generadoras de conocimiento. Una lectura reposada de todos estos trabajos⁶¹ permite deducir lo significativa que resulta la contribución de las listas para desarrollar la interacción científica y didáctica en contextos virtuales.

5.1.2. Las listas de distribución en torno a la EaD

En este momento, nos interpelan e interesan especialmente las listas de distribución que se ocupan de manera exclusiva de la EaD. Una primera valoración de las existentes en el mundo latinoamericano, como se acaba de mostrar, indica claramente que existen varias listas que tienen un contenido educativo, como es el caso de EDUTECH-L, en la Red Iris, sobre tecnología educativa dirigida al profesorado universitario, o Hiperespiral, lista sobre educación y tecnologías de la información y la comunicación para adultos, de la Asociación Espiral. No obstante, como ya señalamos, solamente

47. Ver www.uned.es/catedraunesco-ead/cuedis.html (consulta mayo de 2009).

48. Ver <http://listserv.uned.es> (consulta mayo de 2009).

49. Ver www.gnu.org/software/mailman/index.html. El centro de soporte técnico se puede localizar en HOSTALIA: <http://soporte.hostalia.com/article.php?id=056#1> (consulta mayo de 2009).

50. Ver <https://listas.hispalinux.es/mailman/admin> (consulta mayo de 2009).

51. Ver www.unileon.es/servicios/informatica/listas.htm#0305 (consulta mayo de 2009).

52. Ver www.uam.es/servicios/ti/servicios/listas (consulta mayo de 2009).

53. Ver www.deli.deusto.es/AboutUs/Members/lista (consulta mayo de 2009).

54. Ver <http://listas.hispalinux.es/mailman/listinfo/sl-educacion> (consulta mayo de 2009).

55. Ver <http://delfos.sci.uma.es/mailman/listinfo> (consulta mayo de 2009).

56. Ver <https://lists.ourproject.org/mailman/listinfo/solar-educacion> (consulta mayo de 2009).

57. Ver www.ukoln.ac.uk/services/elib/mailling-lists/intro.html (consulta mayo de 2009).

58. Ver www.elistas.net/pro/ad.html (consulta mayo de 2009).

59. Ver <http://webmail.unizar.es/mailman/listinfo/biosecure.pub> (consulta mayo de 2009).

60. Ver www.meta-list.net (consulta mayo de 2009).

61. Sirvan como ejemplo la referencia de los siguientes artículos en lengua española: Suárez Guerrero (2003); Merlo Vega y Sorli Rojo (1999); Vilarnau i Dalmau (2001); Rinaudo, Chiecher y Donolo (2002a); Rinaudo, Chiecher y Donolo (2002b); Marcelo y Perera (2004).

dos listas, con una línea coherente y de continuidad, se centran de manera específica en la EaD: EDUDIST, en la Red Iris, y Cuedistancia (CUED-L), de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (UNED, España).

La primera de ellas, EDUDIST⁶², creada el 28 de noviembre de 1998 en la Red Iris, se describe a sí misma como:

Una lista de discusión destinada a servir como soporte y vía de difusión para el intercambio de ideas, investigaciones, experiencias, y reflexiones en general, sobre educación y formación a distancia, utilizando internet y sus servicios, u otras redes telemáticas, así como para servir de foro entre docentes, investigadores y profesionales de esta modalidad de investigación y de formación.

Nació vinculada al programa de formación de posgrado *Tecnologías de la Comunicación y de la Información en la Educación a Distancia: recursos educativos en internet e internet como recurso de la Educación a Distancia*, de la Universidad de Murcia, y está abierta a todos los profesores, investigadores y profesionales de la educación y de la formación a distancia interesados por el uso de las redes. Sus temas de interés son principalmente los servicios de internet; las modalidades de comunicación; la educación a distancia y la educación cooperativa en relación con los distintos servicios y modalidades de comunicación; la educación a distancia en los distintos sistemas educativos; la educación abierta y a distancia para personas adultas a través de las redes telemáticas; las estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos en adultos y en individuos fuera de los sistemas formales de educación; los recursos educativos en internet, y la evaluación psicopedagógica de los recursos tecnológicos desde la perspectiva de los aprendizajes y de las estrategias de enseñanza a distancia. En cuanto a su política, se trata de una lista moderada con envío privado de los mensajes a sus miembros. El contenido se encuentra accesible en la web para los suscriptores de la lista, y su consulta permite remontarse hasta sus inicios.

En cuanto a Cuedistancia, se trata de una lista de discusión promovida por la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)⁶³. Su objetivo básico es el intercambio de información y debate sobre los siguientes tópicos o áreas de reflexión:

- Experiencias de EaD.
- Bases teóricas, principios y fundamentos de la EaD.
- Materiales y vías de comunicación en los procesos de EaD.
- Redes telemáticas, sus herramientas e instrumentos.
- Experiencias relacionadas con el diseño, producción, explotación y evaluación de los diferentes medios y recursos didácticos.
- Métodos y modelos de enseñanza y aprendizaje a distancia.
- Problemática de la evaluación, la evaluación de instituciones, programas, cursos y recursos.
- Políticas e investigación; cooperación en proyectos.
- Difusión de información de interés relacionada con la EaD (congresos, jornadas, seminarios, cursos, postgrados, resultados de investigación, centros de recursos, sitios de interés en internet, publicaciones impresas o electrónicas, etc.).

62. Ver www.rediris.es/list/info/edudist.es.html (consulta mayo de 2009).

63. Ver www.uned.es/catedraunesco-ead/cuedis.html (consulta mayo de 2009).

Al tratarse de una lista de la CUED, todas las actividades e iniciativas de esta cátedra son difundidas a través suyo, dando así prioridad informativa a los miembros de Cuedistancia. Sus componentes, por el mero hecho de pertenecer a ella, se configuran como miembros de la comunidad de la CUED soportada en un entorno virtual. Se trata de una lista moderada y cerrada, que únicamente exige a quienes deseen participar la solicitud explícita de alta, aunque se recomienda que solo se den de alta aquellos ciudadanos que hayan culminado estudios universitarios, con el fin de preservar un mínimo nivel académico en los debates que se pudieran establecer.

Inició su andadura el 23 de febrero de 2001 con la intención de convertirse en un medio relevante a través del cual se intercambiara información y se debatiera sobre todo lo que de una forma u otra esté relacionado con la EaD en todas sus variantes.

En el Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED), que periódicamente también publica la CUED, se han dedicado varios editoriales a comentar este planteamiento. El correspondiente a febrero de 2002, titulado “¿Para qué la CUED?”, hace una presentación oficial de esta cátedra difundiendo sus objetivos y manifestando la esperanza de que contribuya notablemente al desarrollo de la EaD. En el editorial de marzo de 2002, titulado “Nuestra lista de discusión”, se publican las condiciones que deben cumplir los académicos interesados en participar, así como el procedimiento a seguir para su registro y puesta en marcha. En marzo de 2005, bajo el título “Impacto de la CUED”, se conmemora el cuarto aniversario de la lista. De un modo exhaustivo, se analiza la contribución que está suponiendo para la red.

Además, encontramos que en la web de la CUED se ofrece una presentación con los datos de la lista, algunos muy significativos, que actualizados a febrero de 2008 detallan: 10.281 mensajes generados, con 2.846 miembros de 33 países. En esa presentación se incluye un vínculo directo para acceder al estudio pormenorizado de inscripciones y participaciones que ha tenido la lista en los siete primeros años de su funcionamiento.

La actividad de esta lista de distribución también se difunde por todo el mundo académico, con carácter internacional, encontrando eco en medios como la Red Universia⁶⁴ del BSCH⁶⁵; la Revista Digital de E-learning de América Latina⁶⁶, fundada por Tecnonexo⁶⁷, y la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO⁶⁸.

El foro tiene su razón de ser en función del objetivo para el que ha sido creado, sobrevive si se le mantiene activo, si hay interés en hacerlo y si lo que se propone dentro del mismo supone una fuente de interés y un aprovechamiento necesario que hace que los usuarios que participan accedan, aporten y den su opinión y recaben la de otros en un proceso de intercambio e interacción, y en definitiva de aprendizaje en común (Martín de la Hoz, 2007).

Estas claves para la pervivencia de un foro o de una lista conducen al elemento esencial que garantiza su éxito: la consolidación de las comunidades virtuales como nuevos escenarios de interacción humana.

64. Ver <http://encuentro.universia.es/cued> (consulta mayo de 2009).

65. Ver www.universia.net (consulta mayo de 2009).

66. Ver www.elearningamericalatina.com/especiales/cued.php (consulta mayo de 2009).

67. Ver www.tecnonexo.com (consulta mayo de 2009).

68. Ver www.aeci.es/unesco/cate07.htm (consulta mayo de 2009).

5.2. Las comunidades virtuales: nuevos escenarios de la EaD

Hablar de comunidades en el ámbito de la red no es una analogía más o menos lograda. Si este nuevo espacio de interacción que posibilita internet –el ciberespacio– está generando de forma fehaciente la comunicación entre sus usuarios, resulta lógico que en ella se originen comunidades, que en este caso tendrán que interactuar necesariamente de forma virtual. Así, una comunidad en entorno virtual (CV) se constituye a partir de un grupo de personas que desean interactuar para satisfacer necesidades, intereses, etc., que comparten un propósito determinado (un interés, una necesidad, un intercambio de información, etc.). Esta es la razón de ser de esa CV, con una política que guía las relaciones y con unos sistemas informáticos que median las interacciones y facilitan la cohesión entre sus miembros, y que son capaces de mantenerse en el tiempo (Cabero, 2006). Rheingold fue el primer autor que escribió sobre esta cuestión, y las definió como:

[...] agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio (Rheingold, 1996).

Pero, ¿cómo se forjan? Entre todos los elementos que se pueden citar, destacan los siguientes:

- Se logra una interacción entre personas que se conocen; es decir, aunque no haya presencialidad, en estos grupos todos se conocen, ya que se ha constituido porque les unen intereses comunes a los que cada uno aporta.
- Les une un interés, un objetivo común, por lo que les liga una visión compartida, más allá de la simple intervención en el grupo.
- La interacción se lleva a cabo en la red a través de medios tecnológicos.
- Utilizan un lenguaje común, pues cuentan con conocimientos similares en torno a una misma temática.
- Evolucionan gracias al conocimiento compartido, ya que este se construye mediante la reflexión conjunta.
- Aportan, de forma libre, un dinamismo a la CV gracias a su participación, que se manifiesta de forma diversa. Ellos son los que dan sentido a la comunidad y los que logran que esta perviva o no. Se consigue de este modo una sociabilidad on line, que llega a crear fuertes lazos emocionales entre sus miembros.
- Su organización es horizontal; es decir, no existe una distribución jerárquica de roles. Esto no quita que en muchas de ellas exista la figura del moderador, cuya función estriba en mediar y canalizar las intervenciones de acuerdo a las normas del grupo.
- La interactividad es ilimitada, ya que la tecnología que lo soporta propicia complejos procesos de interacción, a la vez que facilita la comunicación entre todos sus miembros, independientemente de su localización geográfica, lo que facilita la transferencia de conocimientos a velocidades hasta hace poco impensables (Cabero, 2006).
- Se caracteriza por la flexibilidad y la libertad, aunque siempre se exija el respeto a unas normas éticas de conducta.
- Existe reciprocidad de información, soporte y servicios entre sus miembros.

En definitiva, los miembros de una CV tienen un lugar común de encuentro que, en este caso, está localizado en la red, lo que posibilita la participación de un número ilimitado de personas, independientemente de su emplazamiento físico y su disponibilidad de tiempo. Estos dos presupuestos

son las dos primeras claves de toda CV. Pero para consolidarla será necesario que en sus miembros cale debidamente el sentido de pertenencia –ya sea a partir de un objetivo común, académico, profesional, de ocio, etc., gracias al cual ese grupo comparte conocimientos–, de unos valores o normas o de su permanencia en el tiempo. En suma, tres son las características de toda CV: interactividad, componente afectivo y tiempo (pervivencia).

Es verdad que las comunidades virtuales funcionan con otro tipo de lógica respecto de las comunidades físicas, pero también generan sociabilidad, relaciones y redes de relaciones humanas, interpersonales e hiperpersonales, normas de comportamiento y mecanismos de organización [...] Las claves para su funcionamiento son las mismas que para todo grupo: participación, colaboración e intercambio. Únicamente con ellas se genera el sentido de pertenencia sin el cual es imposible que una CV surja, evolucione y perviva en el tiempo (Gairín, 2006).

¿Qué es lo que persigue una CV? Básicamente, satisfacer una triple clasificación de necesidades vitales:

- Funcionales, en la medida en que gracias a la interacción que se logra en la CV se intercambia información, se obtiene ayuda, se resuelven problemas y se comparten conocimientos; en definitiva, se construye conocimiento de forma colaborativa.
- Sociales, en cuanto que toda persona necesita relacionarse e interactuar con individuos con intereses y experiencias similares.
- Psicológicas, en cuanto que todo individuo necesita sentirse parte de un grupo.

Una CV atiende y resuelve los mismos esquemas de comportamiento que todo grupo social: unidad de pensamiento, sentimiento y acción, con mayor permanencia que otros agrupamientos sociales. La novedad de la CV radica en la capacidad de interacción independientemente de la localización espacial y temporal (Silvio, 2000), por lo que para constituir una CV se precisa:

Definir un objetivo explícito, contar con un grupo de personas que comparten el propósito de desarrollar ese objetivo mediante intercambios, una metodología de trabajo (que incluye la posibilidad de la moderación), un espacio virtual organizado y archivos transparentes y con diferentes grados de organización (Gairín, 2006).

Ahora bien, ¿qué ventajas aporta la CV frente a otros grupos? El elemento que la diferencia y que abre perspectivas hasta ahora insospechadas es la interacción de las dos coordenadas básicas que caracterizan toda comunicación a distancia: espacio y tiempo. Espacio, en cuanto que sus miembros no presentan ninguna limitación geográfica, y cada uno puede entablar comunicación con otro miembro independientemente de su localización física. Y en cuanto al tiempo, se establece una comunicación asíncrona, lo que posibilita la constante interactividad de todo el grupo; no depende de una convocatoria en un momento determinado, sino que cada miembro interviene en el momento que él quiera, tiene la posibilidad de revisar todos los mensajes y puede continuar el debate de una temática, construyendo así entre todos una auténtica red de aprendizaje, un entorno privilegiado de debate y comunicación.

En cuanto a los indicadores que propician el éxito en una CV, destaca el que se logren las siguientes condiciones:

- La accesibilidad para todos los miembros, tanto para recibir como para enviar mensajes, solicitar información, etc., así como para acceder a todos los recursos telemáticos que conforman esta CV.

- El dominio de unas mínimas destrezas tecnológicas entre sus miembros.
- La aceptación de una cultura de participación, ya que toda CV se mantiene gracias a la colaboración de todos sus miembros.
- La definición clara de los fines y objetivos de esa CV, que son conocidos y respetados por todos.
- La aportación relevante y de calidad de la información y de los contenidos que se desprenden de los debates.
- El respeto a unas normas y protocolos de conducta en entornos virtuales.

Por último, otro factor clave para el éxito de una CV radica en su gobierno, que se materializa en la figura del moderador y que «actualmente, emerge como una figura nueva en los modelos de cooperación asíncrona y de autoorganización, tratando de evitar la tendencia al caos por acumulación» (Gairín, 2006). Su papel resulta clave para encauzar todas las participaciones hacia el objetivo común propuesto, evitando, así, mensajes que se deslizan fuera del interés de esa CV, a la vez que dinamiza, orienta al grupo y media en los casos de conflicto.

5.3. Tendencias en EaD a través de Cuedistancia

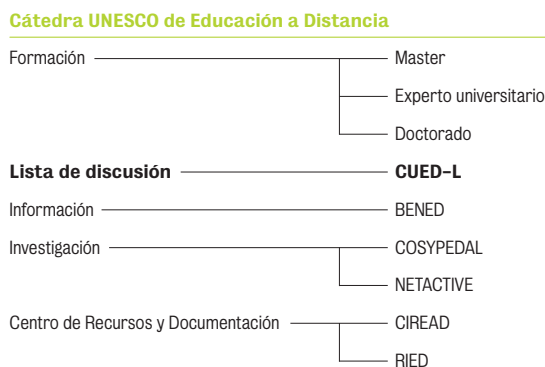
5.3.1. La lista de distribución de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia: Cuedistancia (CUED-L)

Como hicimos ya mención, la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) surgió del convenio UNESCO-UNED (7 de mayo de 1997) por el que se creó en la UNED una cátedra de EaD de la que forman parte todos aquellos docentes, investigadores y alumnos que colaboren en los diferentes programas de formación, información, documentación e investigación que desarrolle la misma. Sus objetivos están claros: por un lado, desarrollar diversas acciones que potencien y difundan la EaD y, por otro, poner todos los esfuerzos de estas actividades para el desarrollo del espacio iberoamericano a partir de la EaD.

Como se señala en sus objetivos, las acciones a las que se compromete atienden vertientes tan diferentes como son la formación, la información, la documentación, el debate y la investigación en el amplio espectro de la EaD, con el claro compromiso de establecer los vínculos necesarios para favorecer la comunicación entre todos sus miembros. Ahora bien, el recurso clave que caracteriza esta cátedra es la red, ya que toda su actividad se desarrolla gracias a los medios tecnológicos y, en particular, a internet, lugar donde reside. En la figura 1 se especifican las actividades con las que actualmente está comprometida la CUED.

De todas las acciones que se mencionan, nuestro estudio se centrará en la lista de discusión Cuedistancia (CUED-L). Iniciada el 23 de febrero de 2001 –utilizando el correo electrónico como elemento referencial de sumo interés para dinamizar la relación que tienen todos los miembros de la cátedra–, tiene el objetivo de configurarse en foro de debate, contraste e intercambio de opiniones e informaciones entre expertos, buena parte de ellos muy experimentados en el estudio y la práctica en entornos educativos a distancia. Esta es la intención con la que se creó esta lista de contenido académico, cerrada –ya que se accede a ella por inscripción– y moderada, cuya actividad permite y estimula la participación de todos sus miembros repartidos por el amplio espacio iberoamericano.

FIGURA 1. Actividades de la CUED



Su carácter transnacional hace que en febrero de 2008 se haya podido llegar a 33 países y haya alcanzado a reunir a 2.846 profesionales, fundamentalmente latinoamericanos, ya que estos alcanzan el 88% de los miembros, tal como puede apreciarse en el gráfico 26.

En el cuadro 30 se especifican los números absolutos y relativos correspondientes a los miembros de la lista Cuedistancia, distribuidos por países. Se observa cómo Argentina, México y España van a la cabeza de acuerdo a la cantidad de miembros. Esto puede explicarse por la experiencia y la trayectoria que estos tres países tienen sobre EaD, ya que han sido pioneros en esta metodología. Por lo tanto, no es de extrañar que el interés por las listas sobre esta temática sea alto, así como el número de expertos que trabajan en formación a distancia. También hay otros países con una gran práctica en EaD y con expertos de alto nivel, como es el caso de Brasil, Colombia, Chile y Venezuela, que no están presentes como es esperable. Se debe resaltar que el 44% de los miembros son “ilocalizables”, lo que nos lleva a un número significativo de participantes de cuya ubicación física real no se dispone, y sobre los que deberíamos acometer un estudio antes de aportar datos finales.

5.3.2. El estudio empírico sobre Cuedistancia

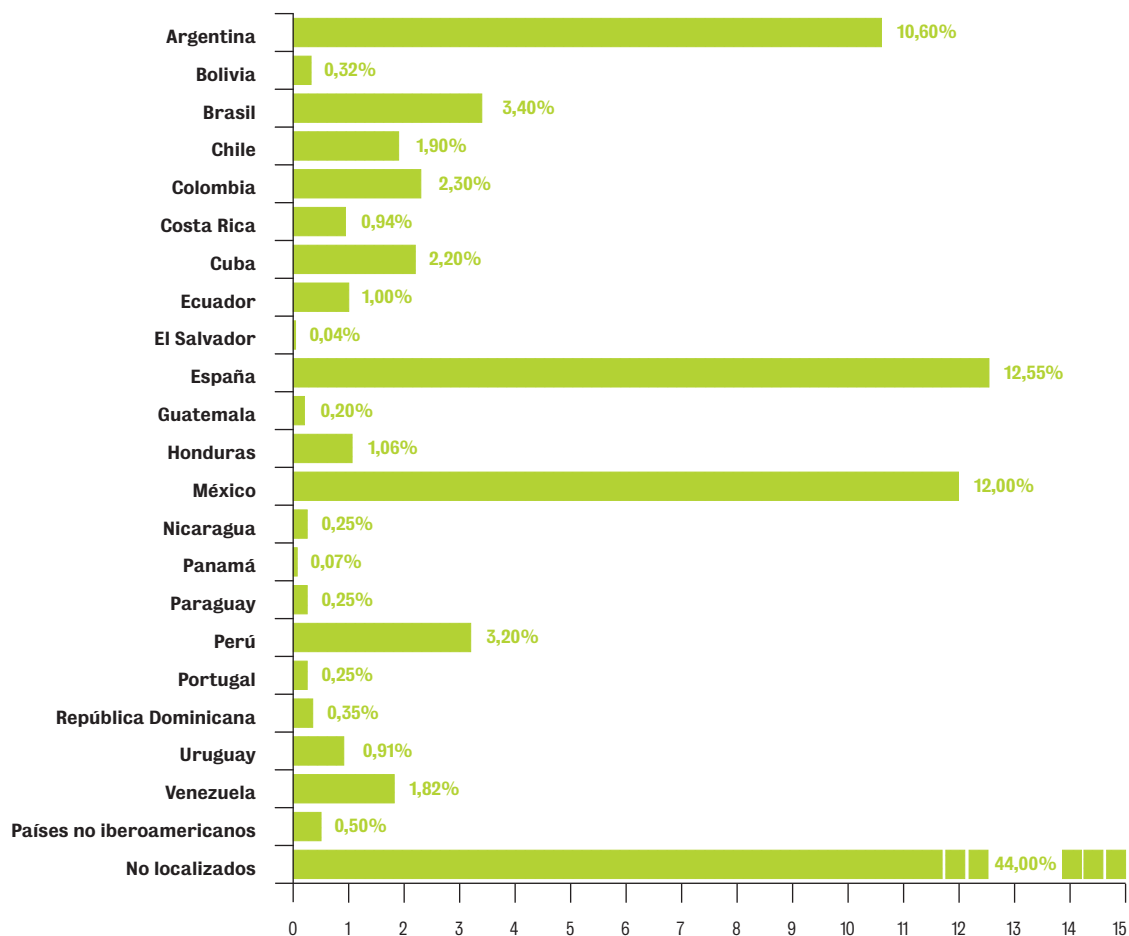
Esta etapa de nuestro trabajo (fase TEDAL) se compone, a su vez, de dos partes: una que comprende desde febrero de 2001 a noviembre de 2004 (estudio culminado en 2006) y otra segunda, más incompleta pero que nos permite contrastar con la anterior, que comprende desde noviembre de 2004 a marzo de 2007 (culminado en 2007). Una síntesis de los datos tratados pueden verse en el cuadro 31.

Abordemos ahora el estudio más profundo, el culminado en 2006. En el cuadro 31 se muestra la localización geográfica de los *cuedlisteros* a partir de los mensajes generados en la lista, teniendo en cuenta la participación entre febrero de 2001 y noviembre de 2004, que asciende a 5.480 mensajes válidos, que se repartieron del modo que se representa en el cuadro 32.

Los datos permiten determinar cuáles son las naciones con mayor presencia en la lista, y vuelven a mostrar lo que se afirmaba más arriba: Argentina, 16,8%; México, 11,8%, y España, 10,2%.

Sin embargo, el hecho de que el 34,1% de las participaciones no se puedan identificar, hace que se confiera escasa importancia a los porcentajes anteriores. No obstante, sí la tiene el hecho de que las participaciones, en esta fase de la investigación, son procedentes de 25 países que se distribuyen de la siguiente manera:

GRÁFICO 26. Porcentaje de miembros de CUED-L según su país de origen



- 4 europeos: España, Portugal, Grecia y Dinamarca.
- 1 asiático: Japón.
- 20 americanos: Chile, Ecuador, México, Perú, Venezuela, Argentina, Colombia, El Salvador, Nicaragua, Puerto Rico, Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Panamá, República Dominicana, Brasil, Cuba, Honduras, Paraguay y Uruguay.

Por otro lado, un análisis más detallado de las participaciones concluye que en la CUED-L existe participación de la totalidad de los países latinoamericanos⁶⁹, un criterio que conviene considerar puesto que este es el objetivo de la CUED, por lo que se ve cumplido.

Se entiende que esta red de expertos, con representación en todos los países del área iberoamericana, puede suponer ya un buen aval de esta lista, estructurada como comunidad soportada en entorno virtual, a la vez que la permanencia en el tiempo puede considerarse ya más que suficiente para garantizar la consolidación de la CUED-L como comunidad. Por otro lado, y como evidencia de los lazos emocionales logrados en ella, está el que haya surgido de los propios miembros el nombre que se da a los participantes en la lista entre sí: *cuedlisteros*. En muchas de sus participaciones utilizan el nombre de algún miembro al que se dirigen de forma explícita, o bien se valen de

69. Fuente: Enciclopedia Wikipedia. Término de consulta: Iberoamérica. Ver <http://enciclopedia.us.es/index.php/Iberoam%E9rica> (consulta mayo de 2009).

CUADRO 30. Cantidad y porcentaje de miembros de CUED-L según país de origen

	Número de miembros	Porcentaje
Argentina	301	10,60
Bolivia	9	0,32
Brasil	97	3,40
Chile	54	1,90
Colombia	65	2,30
Costa Rica	27	0,94
Cuba	62	2,20
Ecuador	30	1,00
El Salvador	1	0,04
España	357	12,55
Guatemala	6	0,20
Honduras	30	1,06
México	343	12,00
Nicaragua	7	0,25
Panamá	2	0,07
Paraguay	7	0,25
Perú	90	3,20
Portugal	7	0,25
República Dominicana	10	0,35
Uruguay	26	0,91
Venezuela	52	1,82
Otros países no iberoamericanos ¹	14	0,50
No localizados ²	1.249	44,00
TOTAL	2.846	100,00

1. Otros países. En esta categoría se incluye la representación de miembros de los siguientes países no iberoamericanos, pero suscriptos a la lista: Alemania (4 miembros), Canadá (1 miembro), Reino Unido (1 miembro), Bélgica (1 miembro), Dinamarca (2 miembros), Italia (2 miembros) y Francia (3 miembros).

2. No localizados. Los 1.249 miembros no localizados (el 44% del total) no pueden adscribirse a ningún país concreto, dado que la extensión de su dirección de correo corresponde a los dominios .info (1 miembro, el 0,04%), .org (38 miembros, el 1,3%), .com (1.150 miembros, el 41,6%), .net (59 miembros, el 2%) y .name (1 miembro, 0,04%). Por tanto, la distribución por países y porcentajes corresponde al total menos el número de miembros con las citadas extensiones ilocalizables.

CUADRO 31. Datos tratados en las dos etapas de la fase TEDAL

Estudio	2006	2007
Muestra (n° de registros, entradas en CUED-L)	5.480	2.684
Período de estudio	Feb 2001 – Nov 2004 (45 meses)	Nov 2004 – Mar 2007 (29 meses)

CUADRO 32. Distribución de las entradas por país de origen

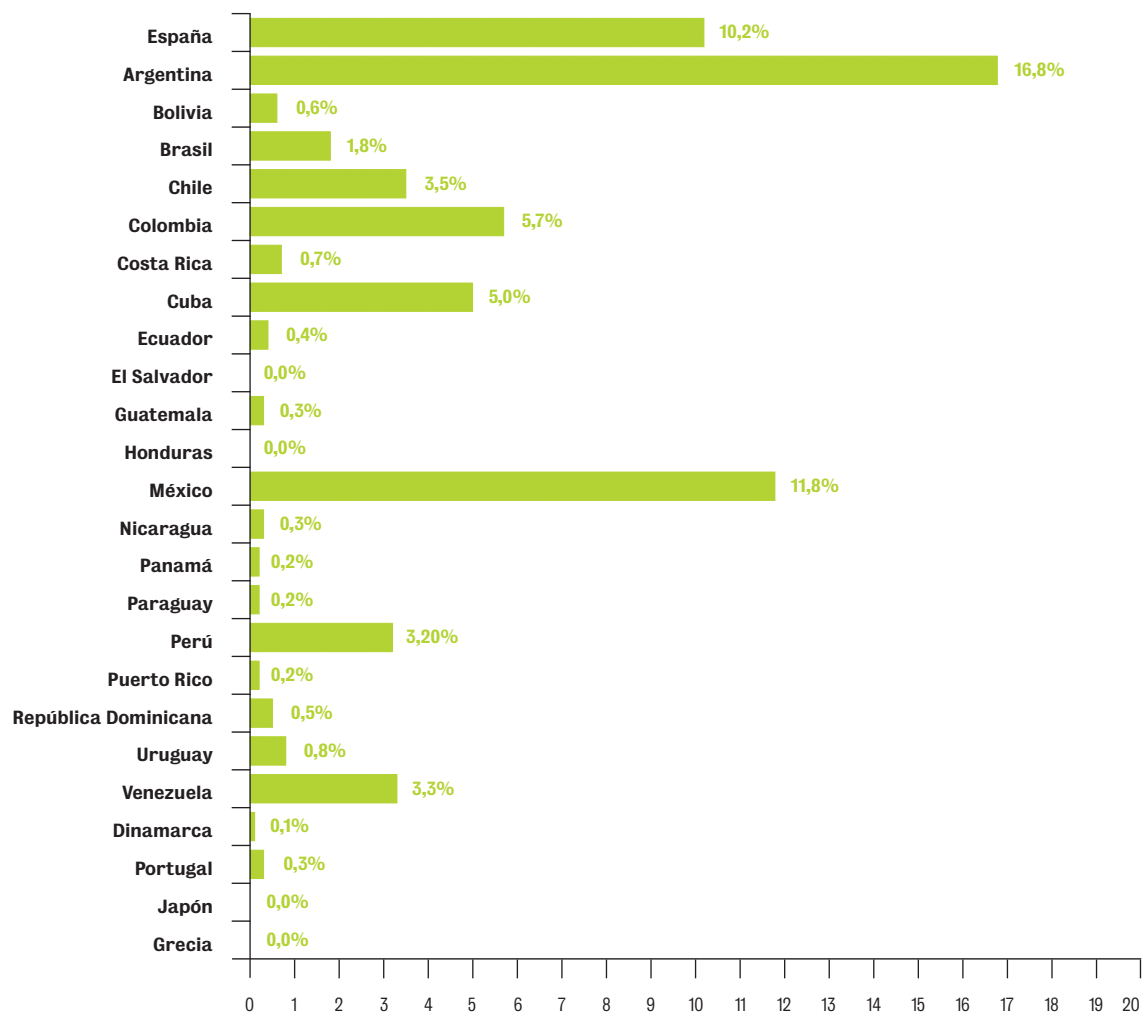
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
España	561	10,20	10,20	10,20
Argentina	918	16,80	16,80	27,00
Bolivia	35	0,60	0,60	27,60
Brasil	100	1,80	1,80	29,50
Chile	194	3,50	3,50	33,00
Colombia	310	5,70	5,70	38,60
Costa Rica	37	0,70	0,70	39,30
Cuba	274	5,00	5,00	44,30
Ecuador	22	0,40	0,40	44,70
El Salvador	2	0,00	0,00	44,80
Guatemala	16	0,30	0,30	45,10
Honduras	2	0,00	0,00	45,10
México	647	11,80	11,80	56,90
Nicaragua	15	0,30	0,30	57,20
Panamá	10	0,20	0,20	57,40
Paraguay	12	0,20	0,20	57,60
Perú	175	3,20	3,20	60,80
Puerto Rico	10	0,20	0,20	60,90
Rep. Dominicana	25	0,50	0,50	61,40
Uruguay	45	0,80	0,80	62,20
Venezuela	180	3,30	3,30	65,50
Dinamarca	4	0,10	0,10	65,60
Portugal	18	0,30	0,30	65,90
Japón	1	0,00	0,00	65,90
Grecia	1	0,00	0,00	65,90
Sin identificar	1.866	34,10	34,10	100,00
TOTAL	5.480	100,00	100,00	

expresiones del tipo “queridos *cuedlisteros*” para dirigir el mensaje a todos los miembros, con una clara connotación emocionalmente cercana.

Por otro lado, la gran heterogeneidad de la procedencia profesional de los miembros subraya el alto interés que existe por la EaD en la actualidad. Convergen profesionales de la educación, de la ingeniería, de la enfermería, de la veterinaria, de los idiomas, etc., con una misma inquietud: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia en su propio ámbito de acción.

Este gran número de miembros se ha distribuido en tres grandes categorías: los *cooperativos*, que participan en los debates, responden a las solicitudes de ayuda o de información, inician debates, sugieren problemas, etc.; los *aprovechados*, que únicamente participan para solicitar información o para notificar algún evento de su institución o algún nuevo documento de su interés, y por último los *silenciosos*, categoría que reúne al mayor número de miembros de la CUED-L, los que no participan de forma activa pero que, sin duda, respaldan y siguen los continuos debates que se desarrollan en la lista. Son los denominados *lurkers*, sujetos aparentemente pasivos que se comportan como “aspiradoras del conocimiento”, absorbiendo todo, pero sin contribuir con mensajes propios (Martín de la Hoz, 2007). Representan, sin duda, el problema principal en todo

GRÁFICO 27. Distribución de las entradas por país de origen



grupo humano, ya que reúnen a todos aquellos que, por un motivo u otro, no participan de forma activa. Es verdad que cuando son interpelados, muchos de ellos responden y afirman su importante “actividad pasiva”; otros, simplemente, se benefician del conocimiento y de la información que se va suscitando, mientras que a otros lo único que les interesa es mantenerse informados de la evolución de un área determinada. Ahora bien, el gran reto en este punto es dinamizar a este importante sector.

La distribución de los *cuedlisteros* en datos también puede contribuir a entender mejor este aspecto. Así, se parte de una población de miembros de la lista inscritos en las fases de esta investigación que, en concreto, ascendían a la cifra de 1.800. De estos, únicamente 972 se identifican como miembros cooperativos, mientras que 828 entran en la descripción de miembros silenciosos o aprovechados. De los cooperativos, únicamente se ha podido identificar a 948, por lo que será este el grupo con el que se trabaje.

En cuanto a la finalidad y objetivos de esta comunidad de debate, se centran de forma exclusiva en la amplia temática de la EaD, en todas sus vertientes y modelos. En concreto, la CUED-L pretende:

- Crear una comunidad virtual de aprendizaje en EaD.
- Consolidar una red de expertos de EaD.
- Reflexionar y debatir temas de relevancia de la EaD, sirviéndose de la CUED-L como grupo dinamizador del pensamiento académico en torno a la EaD.
- Intercambiar información sobre la EaD.

Estos objetivos determinan que el único requisito que se exige para participar en esta red sea el de estar involucrado, interesado, ocupado y preocupado por la EaD, además de recomendarse haber culminado estudios universitarios con el fin de preservar un mínimo nivel académico en los debates. Se dirige de forma preferencial a profesionales iberoamericanos de este sector, aunque también se muestra abierta a estudiantes de tercer nivel de la educación superior (maestría y doctorado) y de formación permanente.

Como ya se ha señalado, los miembros de la lista pueden recibir la información que alberga su contenido bajo dos formatos.

El primero es vía e-mail, en la dirección de correo que el usuario ha registrado en su inscripción. En este caso, recibe un mensaje por cada entrada en la lista. La estructura del mensaje es similar al de cualquier correo electrónico que circula en la red. Consta de un encabezado donde se recogen los datos de la persona que suscribe el mensaje, el título y la fecha del mismo, y el cuerpo, que incluye el mensaje completo y la firma de su autoría. El texto se completa con las referencias usuales en los mensajes de estas listas de distribución (por ejemplo, URL para el uso correcto de la lista).

Como se aprecia en la figura 2, resulta sumamente cómodo para los miembros de la lista, pues reciben en su correo personal cuantas entradas tienen lugar. Además, su funcionamiento resulta óptimo pues se actualiza diariamente, por lo que todos los días se recibe la información habida al respecto.

La segunda fórmula puede parecer un poco más complicada, pues requiere del acceso al foro que se publica en la página web referenciada. En este caso, el sujeto selecciona el mensaje que desea leer, apareciéndole tres partes bien diferenciadas: el encabezado, con los datos de autoría y contenido, además de la fecha de la entrada; la segunda parte, con información acerca del árbol en el que se publica todo el foro, con indicación de los mensajes de la propia rama (*thread*, en inglés) o el tema (*subject*), y por último el cuerpo del mensaje, con el texto principal y la identificación de su autor (en este caso se incluye el e-mail de contacto también en la segunda parte).

Una vez inscrito en la lista, cada miembro tiene derecho a recibir toda la información que en ella circula y, a su vez, a participar. La participación se rige por una serie de orientaciones que facilitan el acceso y por un código ético –común a todas las listas, pero con algunas especificaciones propias para Cuedistancia–, que se basa en el respeto a los demás y a los objetivos e intereses de la lista⁷⁰. Sin duda, gracias a estas características, la CUED-L aporta una excelente base de datos para la reflexión y la investigación en temas de EaD a lo largo de estos últimos años.

70. Ver www.uned.es/catedraunesco-ead/cuedis.html, bajo el título *Recomendaciones y normas para el uso más adecuado de la Lista de Distribución/ Discusión de Cuedistancia*. El contenido se regula en la misma dirección web bajo el título de *Temas de discusión, intercambio y debate. Objetivos* (consulta mayo de 2009).

FIGURA 2. Ejemplo de participación vía e-mail

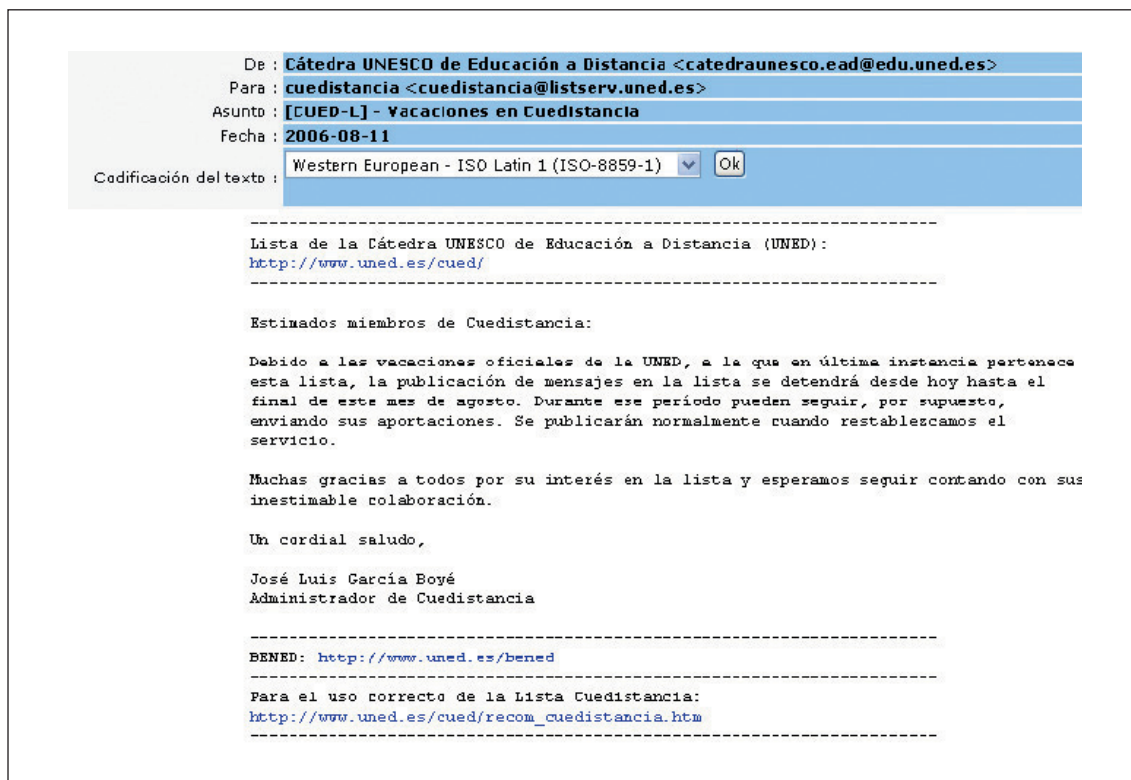
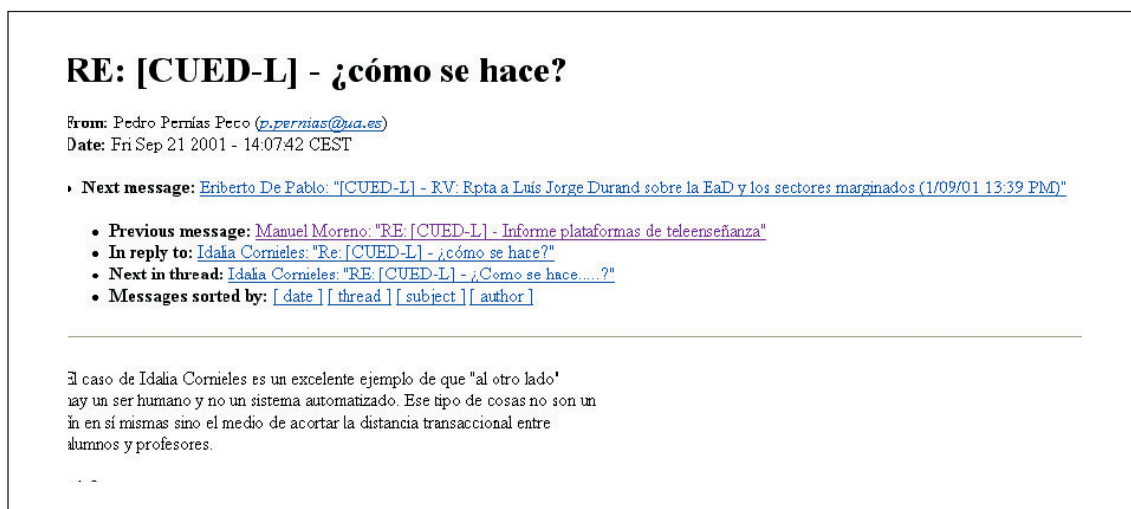


FIGURA 3. Ejemplo de participación vía página web



5.3.3. TEDAL: surgimiento de un proyecto de investigación

La CUED, tal como ya se ha mencionado, presenta entre sus acciones el desarrollo de proyectos de investigación en torno a la EaD. Como concreción de este objetivo, como ya se explicitó al inicio de esta obra, se puso en marcha el proyecto Concepción, Situación y Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina (COSYPEDAL)⁷¹, una investigación que tiene los siguientes objetivos:

Identificar debidamente las bases teóricas y conceptuales de la educación a distancia, situando sus raíces históricas, estudiando la variada oferta que de estudios no presenciales existen hoy en los países del área referida, y por último, conocer las tendencias y centros de interés actuales en este campo así como el impacto social de estas instituciones. Así pues, se busca no solo saber hacia dónde vamos, sino también conocer qué rumbos tomará la nueva educación a distancia soportada en tecnologías avanzadas (COSYPEDAL, Declaración de principios)⁷².

Este proyecto cuenta con varias líneas de trabajo o fases, distintas entre sí pero complementarias. Así, de manera sintética y con el fin de recordarlo de nuevo para contextualizar esta fase, podemos señalar que COSYPEDAL es una investigación que se propone cubrir la clarificación del concepto de educación a distancia, y el estudio histórico acerca del modo en que se inició la EaD en los diferentes países de Latinoamérica.

Por otro lado, se relacionan cuáles son las universidades latinoamericanas que cuentan con programas de educación a distancia y cuáles son estos programas, llevando a cabo un análisis de necesidades desde la perspectiva institucional, un estudio prospectivo relacionado con las tendencias hacia donde pueden derivar las acciones formativas universitarias basadas en metodologías no presenciales en el área latinoamericana, y, a la luz de todos los datos recopilados, procesados e interpretados, elaborar una propuesta de mejora de instituciones y programas.

En suma, TEDAL se encuentra enmarcado en COSYPEDAL, analizando los tópicos que más interesan a los profesionales de este campo partiendo de la lista de debate de la CUED como fuente de información. Interesa dónde están los puntos álgidos de debate, confrontación o intercambio, y qué es lo que preocupa a los implicados en el medio. La lista CUED-L aporta para esto una fuente documental de gran interés, pues desde su inicio los especialistas en el tema han ido registrando en todas y cada una de sus intervenciones, precisamente, esos tópicos y temas que despiertan su interés en cada momento, así como las tendencias que permiten interpretar su persistencia o su evolución. De lo anterior, se deducen claramente tres cuestiones:

- La importancia que tienen las listas de distribución en el marco de relación que se puede establecer en la red, y de forma específica para la dinamización del pensamiento académico.
- Que la CUED-L es un buen recurso para estudiar el flujo de información que aporta el interés de los académicos en el ámbito de la EaD, ya que además está avalada por dos instituciones de marcado cariz académico y científico, la UNED y la UNESCO.
- A partir de los dos puntos anteriores, resulta evidente la pertinencia de una lista de distribución solvente, como es Cuedistancia, cuyo análisis puede revelar información muy interesante acerca de cuáles son los temas por los que discurre el interés de los académicos en el estudio de la EaD.

71. Ver www.uned.es/catedraunesco-ead/cosypedal (consulta mayo de 2009).

72. Ver www.uned.es/catedraunesco-ead/cosypedal (consulta mayo de 2009).

Todo ello sirvió de base para elaborar los objetivos de esta fase de la investigación (TEDAL):

1. Analizar los temas sobre EaD que interesan a través de la participación de expertos en la CUED-L.
2. Conocer la evolución de la EaD en estos primeros años de experiencia comunicativa a través de la citada lista.
3. Determinar la problemática que se desprende en esta área de conocimiento.
4. Validar la construcción del conocimiento a través de las listas de distribución.

5.3.4. Diseño. Procedimiento de la fase TEDAL

En esta fase de la investigación –realizada en base a la CUED-L como fuente de información y datos– se han seguido los siguientes pasos:

a) Estudio y disposición de recursos. Diseño y Planificación. En primer lugar, se ha procedido a valorar las posibilidades de desarrollo que presenta el proyecto. Habida cuenta de que la cátedra UNESCO dispone de los contenidos de la lista, se cuantifica el volumen de datos disponibles al efecto, los cuales ascienden a las 5.523 entradas que tuvo la lista entre el 23 de febrero de 2001 hasta el 21 de noviembre de 2004, 45 meses en total. La primera fecha corresponde a la puesta en marcha de la lista, por lo que el análisis se inicia desde el mismo nacimiento de la misma. Por otra parte, se ha señalado la fecha de noviembre de 2004 como cierre de la primera fase del estudio, ya que se da la circunstancia de que en dicha fecha la plataforma en la que se gestionaba la lista sufrió una transformación, requiriendo la recuperación de todos los registros disponibles hasta ese momento. A partir de entonces, su gestión carece del árbol correspondiente en el que presentar las entradas, distribuyéndose ahora directamente mediante correo electrónico a los miembros de la lista. No obstante, el volumen disponible en el período señalado parece suficiente para abordar debidamente el tratamiento de la información y la muestra es muy significativa para el carácter de la investigación que se lleva a efecto.

b) Sistematización de la información. Elaboración de una base de datos referencial. Codificación de datos. Una vez dispuesto el material de trabajo, se procedió a analizar su contenido, para lo cual se diseñó una base de datos específica para facilitar su organización, a partir de lo cual se codificaron los contenidos, atribuyendo códigos a cada uno de los temas registrados en las fichas de dicha base. En este punto, se aplicó una prueba de testeo con el diseño establecido, que confirmó la necesidad de incorporar algunos nuevos códigos.

Ya preparado todo el material, se elaboró la base de datos definitiva. Para ello, se adiestró personalmente a 9 colaboradores, que participaron en este trabajo. Durante este período aún fue conveniente clarificar con ellos la interpretación que debía recibir cada uno de los apartados que figuran en la codificación, e incluso ensayarlo repetidamente, con el objeto de asegurar que todos confluyeran en una valoración uniforme de los mensajes. Concluido el correspondiente período de formación y entrenamiento, se puso en marcha el desarrollo de todo el contenido de la base de datos, lo que permitió tener codificadas todas las participaciones de la muestra seleccionada en un lapso de dos meses. No obstante, se ha de significar que no todos los colaboradores contribuyeron de igual manera, pues el voluntarismo con el que se contó obligó a respetar las ocupaciones personales y los diversos grados de interés por el trabajo. Este último factor fue importante, dado que la motivación es clave para asegurar el correcto desarrollo de la tarea.

Aún existe un último elemento regulador de las dudas que pudieran ir surgiendo durante la actividad: situar una referencia común para todos los colaboradores, para que todas las consultas confluyeran en una única persona. Ese rol fue asumido por uno de los investigadores. De este modo, una vez codificados todos los mensajes de la lista, se pudo contar ya con material adecuado, rigurosamente tipificado y dispuesto para dar tratamiento estadístico a su contenido.

c) Análisis de datos. Informe. En esta tercera fase se procede ya a dar tratamiento estadístico a la base de datos generada en el momento anterior. Para ello se utiliza el conocido programa SPSS v.11, cuyos resultados van a servir, a partir de este momento, para analizar la investigación. Ese análisis de resultados se lleva a cabo en dos fases: una primera, más estándar y reducida a la tipología de datos que se pudieran obtener, o que conviniera filtrar, que fue sometida a revisión y reflexión conjunta por parte de los investigadores. Tras el correspondiente estudio, y aplicando las correcciones oportunas que surgieron, se procede ya, en un segundo paso, a darle tratamiento en profundidad, del que derivaría el informe final de la investigación.

5.3.5. Población y muestra del primer estudio TEDAL

Como ya se ha señalado, el primer estudio de esta investigación (2006) corresponde a la participación mantenida en la lista Cuedistancia (CUED-L) durante el período comprendido entre febrero de 2001 y noviembre de 2004, con una muestra efectiva de 5.480 entradas. Al tratarse de una lista moderada, se consideran válidas y efectivas todas las entradas generadas. Ya advertimos que, con el fin de contrastar, se realizó un segundo estudio (2007), menos pormenorizado, de las entradas producidas en Cuedistancia entre noviembre de 2004 y marzo de 2007, también recogido en esta obra.

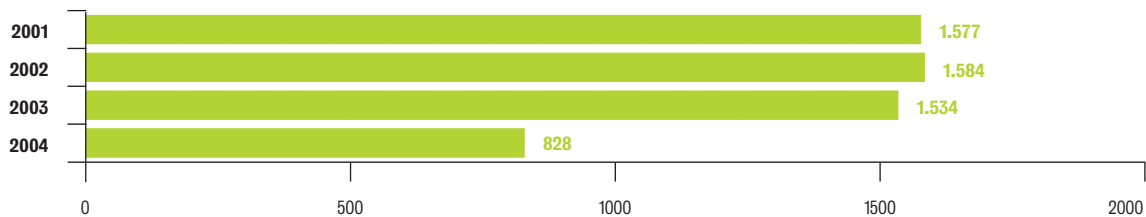
No obstante, se ha de hacer notar que las 5.480 entradas de la muestra del primer estudio representan el 99,22% de las disponibles, ya que inicialmente eran 5.523, pero al hacer una selección previa se eliminaron las que carecían de contenido específico y otras que plantearon problemas de índole técnica. En total, las desechadas fueron 43, el 0,78%. Esto ha permitido, al tratarse de una muestra suficientemente amplia, asegurar que los mensajes analizados portaban contenido específico y de excelente calidad para ser tratado en una investigación.

En cuanto a la distribución de frecuencias, un somero análisis demuestra que, a priori, la dinámica de la lista parece mantenerse a lo largo de los tres primeros años y empieza a decaer un poco en 2004, reduciéndose casi a la mitad, pasando del 28% cada año al 15% en ese último. La explicación con la que se ha especulado al respecto es que confluyen dos cuestiones que marcan esa tendencia: en primer lugar, la estabilidad de los participantes, ya que los primeros años el grupo se va conformando, conociéndose y descubriendo juntos las aportaciones que se publican en la red a partir del tercer año, el grupo parece consolidarse, lo que puede favorecer la normalización de su dinámica, en espera de futuras incorporaciones.

Por otro lado, puede contribuir el hecho de que el desarrollo de su contenido parezca entrar con el tiempo en una cierta monotonía temática, que hace perder interés a los participantes. Ambas hipótesis permiten que el análisis del contenido continúe (ver gráfico 28 y cuadros 33 y 34).

En el cuadro 33 se observa que el segundo año, 2002, es el que mayor cantidad de entradas contabiliza, si bien no guarda excesivas diferencias con el precedente ni con el posterior. En cambio

GRÁFICO 28. Evolución de las participaciones entre 2001 y 2004



CUADRO 33. Número de mensajes objeto de la investigación (2001-2004)

Intervenciones valoradas de la lista	561
Participaciones validadas en el tratamiento estadístico	918

Período de participaciones valoradas (desde el 23/02/2001 hasta el 21/11/2004, 45 meses)

2001	1.577 entradas	28,55%
2002	1.584 entradas	28,68%
2003	1.534 entradas	27,77%
2004	828 entradas	15%

CUADRO 34. Distribución de intervenciones por año y por mes

Mes	2001	2002	2003	2004	Total mes	
					Cantidad	Porcentaje
Enero	*	159	127	104	390	7,07
Febrero	37	154	134	113	438	7,93
Marzo	157	73	112	87	429	7,77
Abril	183	114	110	103	510	9,23
Mayo	143	160	*	77	380	6,88
Junio	166	104	128	118	516	9,34
Julio	115	134	227	51	527	9,54
Agosto	136	78	139	29	382	6,92
Septiembre	175	182	190	49	596	10,79
Octubre	203	228	125	58	614	11,12
Noviembre	160	104	113	39	416	7,53
Diciembre	102	94	129	*	325	5,88
Total año	1.577	1.584	1.534	828	5.523	100,00
Porcentaje	28,55	28,68	27,77	15,00		

(*) Por cuestiones técnicas, se carece de datos.

FIGURA 4. Formulario para participación en la CUED-L

en 2004, como ya se ha comentado, se pierde un porcentaje significativo de participaciones. Si se analiza por meses, septiembre y octubre parecen ser los que mayor participación registran. Además se comprueba que la mayor cantidad de participaciones se registran en torno a los meses de mayor actividad académica: febrero-marzo, junio-julio y septiembre-noviembre, descendiendo el número de entradas en los meses de vacaciones como diciembre, enero y agosto, según los diferentes calendarios académicos. Nótese al respecto la diferencia significativa que se da entre diciembre (5,88%) y octubre (11,12%), en el que la participación llega casi a duplicarse.

Pese a las diferencias señaladas, se interpreta que la muestra presenta un desarrollo bastante uniforme. La participación parece estable a lo largo de los cursos y los meses, sin variaciones excesivas, más que las propias determinadas por el flujo de las ideas y los intereses de los participantes. Eso sí, condicionados por sus circunstancias académicas y laborales, que lleva a que en ciertos momentos del año resulten mucho más proclives a la participación y al seguimiento de la lista.

5.4. Desarrollo de la investigación del primer estudio TEDAL

5.4.1. Datos identificativos de los participantes en la CUED-L

Uno de los primeros datos de interés, a la vez que necesarios para la investigación, es el relativo a la identificación de los miembros de la CUED-L. Para ello, se parte de los datos que proporciona la lectura de las participaciones en la lista y que permiten identificar la autoría de cada una de ellas. Cada participante o *cuedlistero* facilita su nombre y apellido, y también su correo electrónico, aunque este no siempre figura. Gracias a este dato se localizan las intervenciones de cada miembro, pudiendo con ello determinar tanto el número de participaciones de cada uno y su contenido como la interacción que se lleva a cabo entre los diferentes miembros (ver figura 4).

De acuerdo a los datos volcados en el cuadro 35, únicamente se registran 948 sujetos efectivos, del total de 972 participantes que se identifican en el listado total. A los 24 que no se pueden identificar, por diversas razones, se ha preferido no significarlos en esa relación. Con estos datos ya se puede realizar una primera indexación y descubrir que de los inscritos en la lista, los *cuedlisteros* cuentan con una media de 5,68 intervenciones cada uno, dato que evidentemente resulta un tanto relativo pues el número de entradas de cada miembro oscila sensiblemente entre las 223 participaciones que ha registrado un miembro y las 177 entradas de otro, y la única entrada que han contabilizado el 37% de *cuedlisteros*, o un total de 351 sujetos.

Es decir, quien entra lo hace con rigor y con una cierta asiduidad, un dato más a añadir a los que le confieren rigor y fiabilidad a este estudio, pero aún se consigna un número elevado de miembros que no han participado o que únicamente lo han hecho una vez. Se evidencia que, por un lado, interesan los debates que se establecen en la CUED-L, dado que los miembros de esta lista siguen fielmente la dinámica interactiva cotidiana. Sin embargo, parece que cuesta participar, enviar mensajes y aportar las propias ideas. Sin duda, la participación supone un esfuerzo, y compartir este espacio con colegas de otras latitudes también exige unos mensajes elaborados y con contenido. Estas son razones que alegan algunos *cuedlisteros* para no comportarse como miembros activos, aunque ellos mismos insisten en no verse como sujetos pasivos. En el gráfico 29 se muestran los datos agrupados y las frecuencias y porcentajes de estas participaciones.

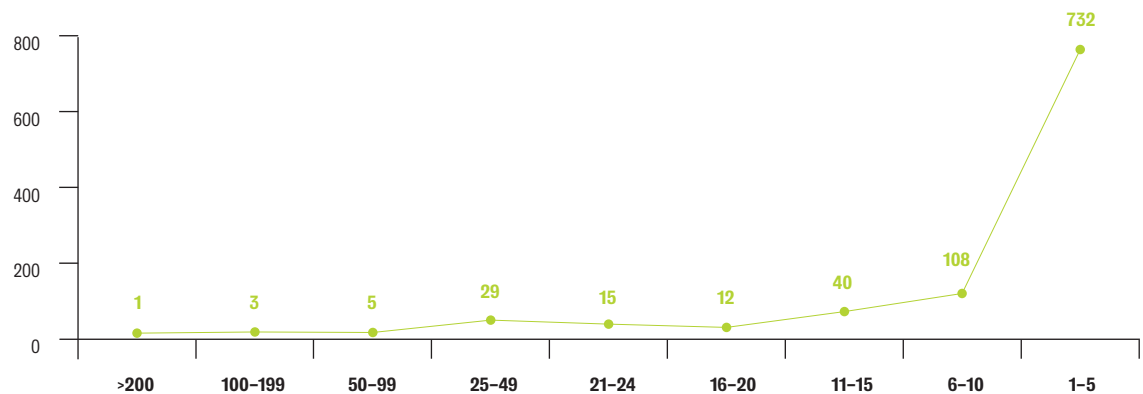
CUADRO 35. Frecuencia según número de entradas

Entradas	Sujetos	Entradas	Sujetos	Entradas	Sujetos
1	351 (37%)	21	5 (0,6%)	41	1 (0,1%)
2	165 (17,5%)	22	5 (0,6%)	42	2 (0,3%)
3	102 (10,8%)	23	2 (0,3%)	43	1 (0,1%)
4	73 (7,7%)	24	3 (0,4%)	44	2 (0,3%)
5	41 (4,3%)	25	3 (0,4%)	45	*
6	32 (3,4%)	26	2 (0,3%)	46	1 (0,1%)
7	28 (2,9%)	27	3 (0,4%)	47	*
8	13 (1,4%)	28	3 (0,4%)	48	*
9	15 (1,6%)	29	2 (0,3%)	49	1 (0,1%)
10	20 (2,1%)	30	1 (0,1%)	50	*
11	16 (1,7%)	31	1 (0,1%)	55	1 (0,1%)
12	6 (0,7%)	32	*	56	1 (0,1%)
13	2 (0,3%)	33	1 (0,1%)	58	1 (0,1%)
14	12 (1,3%)	34	1 (0,1%)	64	1 (0,1%)
15	4 (0,5%)	35	*	66	1 (0,1%)
16	1 (0,1%)	36	1 (0,1%)	104	1 (0,1%)
17	1 (0,1%)	37	2 (0,3%)	114	1 (0,1%)
18	3 (0,4%)	38	*	177	1 (0,1%)
19	3 (0,4%)	39	1 (0,1%)	223	1 (0,1%)
20	4 (0,5%)	40	*		

CUADRO 36. Frecuencias y porcentajes de las participaciones

Participaciones	Frecuencias
1-5	732
6-10	108
11-15	40
16-20	12
21-24	15
25-49	29
50-99	5
100-199	3
> 200	16

GRÁFICO 29. Frecuencias y porcentajes de las participaciones



5.4.2. Instituciones representadas en la CUED-L

Así como el país de origen ofrecía un dato relevante para valorar la procedencia geográfica de los participantes y evidenciar, de esta forma, si la CUED-L está alcanzando uno de los objetivos clave de la cátedra –difundir la EaD entre todos los países iberoamericanos e involucrarlos en la consolidación y evolución de esta metodología–, el poder determinar la procedencia profesional de los participantes y las instituciones que representan resulta esencial. Conocer los ámbitos profesionales de los *cuedlisteros* ayuda a matizar mejor el contenido de los debates generados, sus intereses y sus necesidades, y a detectar su alcance. En esta línea, los datos que brinda el estudio son los reunidos en el cuadro 37.

Como puede apreciarse, la carencia de identificación pertinente en el contenido de las participaciones no permite tratar este dato con absoluta fidelidad. Un 74,6% de las participaciones no se identifican de manera explícita en la lista, o el contenido de su intervención no permite inferir su procedencia, como sucede en muchos casos. No obstante, sí se puede asegurar que la mayor parte del 25,4% restante de participaciones es de carácter universitario: las 1.132 participaciones que se identifican como universitarias representan un 81,26% de los 1.393 que cuentan con algún tipo de identificación clara.

La institución que aparece en segundo lugar, aunque con una diferencia muy notable respecto de la universidad, es la empresa, y dentro de esta, todo lo relacionado con la formación permanente de sus profesionales y trabajadores. Este es un dato muy significativo, que muestra la relevancia que está otorgando el mundo empresarial a la educación a distancia como medio idóneo para la formación de sus empleados. Y, aunque en este estudio no se ha acometido este aspecto, son las empresas las que están siendo pioneras en la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos formativos, tal como se desprende de las intervenciones de los mensajes de la CUED-L.

Según se desprende del cuadro 38, y tomando en cuenta el volumen de participación, la mayor parte de los países –salvo Uruguay, con mayor número de fundaciones– muestra un alto índice de instituciones universitarias presentes en la CUED-L. Destacan los índices de Perú (87,5%), Cuba (89,6%), Colombia (85,2%), Venezuela (97,1%) y España (84,6%).

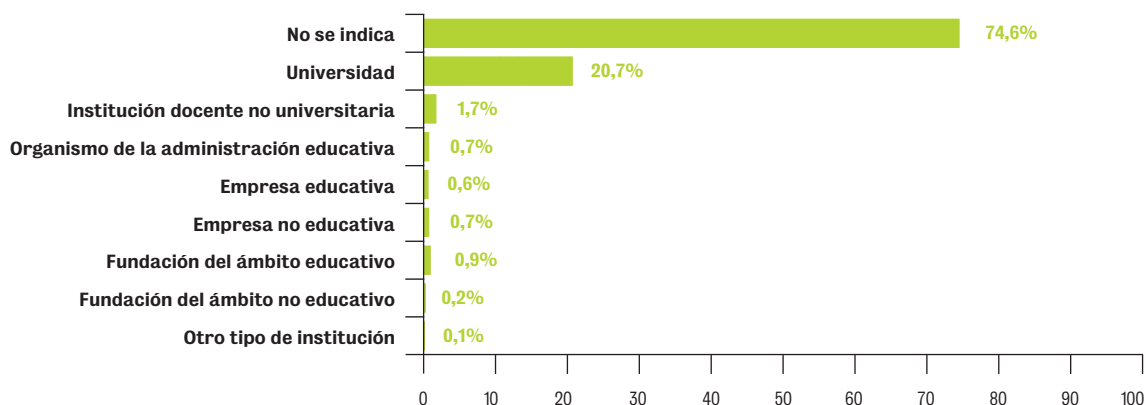
Por otra parte, es mínimo el número de organismos referenciados por los *cuedlisteros* que son ajenos al interés educativo, lo cual permite deducir claramente que el compartir, participar y debatir temas referidos a la EaD es una cuestión que se localiza claramente en el marco educativo, bien sea con carácter institucional o profesional. Muestra de ello es que este dato alcanza el 97,2% de participaciones, reduciendo a un escaso 3,8% los mensajes que proceden de intereses no educativos.

Aun así, nos parece necesaria una aclaración. En el apartado siguiente, cuando se muestre la presentación que cada *cuedlistero* hace de sí mismo, no se debe confundir el hecho de no poder identificar la procedencia de las participaciones con la explicación que se acaba de dar. En este apartado estamos identificando la procedencia de las intervenciones en la lista, desde el punto de vista de la institución desde la cual tiene origen; y, a partir de este momento, se procede a ver cómo los participantes hacen llegar al administrador de la lista sus intervenciones, que se clasifican de acuerdo con un triple criterio, que se explicará en el apartado siguiente.

CUADRO 37. Participaciones en la CUED-L según la institución a la que pertenece el suscriptor

Tipo de institución	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No se indica	4.087	74,60	74,60	74,60
Universidad	1.132	20,70	20,70	95,20
Institución docente no universitaria	91	1,70	1,70	96,90
Organismo de la administración educativa	36	0,70	0,70	97,60
Empresa educativa	34	0,60	0,60	98,20
Empresa no educativa	40	0,70	0,70	98,90
Fundación del ámbito educativo	47	0,90	0,90	99,80
Fundación del ámbito no educativo	9	0,20	0,20	99,90
Otro tipo de institución	4	0,10	0,10	100,00
Total	5.480	100,00	100,00	

GRÁFICO 30. Participaciones en la CUED-L según la institución a la que pertenece el suscriptor



Algunos *cuedlisteros* se presentan a título personal o presentan la institución o actividad que desarrollan. Puesto que se trata de una comunidad compuesta por personas de muy distinta procedencia –pero en la que todos comparten un interés común, como es el de la EaD–, resulta muy pertinente y acertado dar a conocer al grupo las actividades que cada uno lleva a cabo. Darse a conocer es necesario para que los demás tengan constancia de nuestra existencia, y hacerlo en este marco enriquece el conocimiento que todos tienen de la actividad que se desarrolla y coopera en la generación y consolidación de los lazos emocionales propios de todo grupo humano.

5.5. Interpretación de los datos descriptivos de la participación en la CUED-L

Como ya se ha apuntado, en este apartado se va a proceder a la realización de un primer análisis del contenido de las intervenciones en la lista CUED-L. Para ello se han dividido todos los mensajes en tres categorías básicas: intervenciones cuyo objeto es la presentación del remitente; intervenciones dirigidas a difundir una actividad, e intervenciones involucradas en el debate de una temática determinada, ya sea iniciándolo, respondiendo, aportando, etcétera.

Presentación. Puede ser personal, institucional o de la actividad desarrollada. El objetivo es darse a conocer a la comunidad científica de la CUED-L. Las listas de distribución resultan un ámbito de

CUADRO 38. Instituciones a las que pertenecen los miembros de CUED-L, según país de origen

País	No indica institución	Institución no universitaria	Total	Identificados	Porcentaje de universitarios
España	289	230	561	272	84,60
Argentina	709	143	918	209	68,40
Bolivia	31	3	35	4	75,00
Brasil	71	20	100	29	69,00
Chile	117	61	194	77	79,20
Colombia	229	69	310	81	85,20
Costa Rica	20	17	37	17	100,00
Cuba	187	78	274	87	89,60
Ecuador	19	2	22	3	66,70
El Salvador	2		2	0	0,00
Guatemala	11	5	16	5	100,00
Honduras	1	1	2	1	100,00
México	400	216	647	247	87,50
Nicaragua	11	3	15	4	75,00
Panamá	3	7	10	7	100,00
Paraguay	11	0	12	1	0,00
Perú	123	36	175	54	66,70
Puerto Rico	3	7	10	7	100,00
Rep. Dominicana	15	7	25	10	70,00
Uruguay	26	7	45	19	36,80
Venezuela	78	99	180	102	97,10
Dinamarca	3	0	4	1	0,00
Portugal	14	3	18	4	75,00
Japón	1	0	1	0	0,00
Grecia	1	0	1	0	0,00
Sin identificar	1.712	118	1.866	154	76,60

interés, por la amplitud de su demarcación, ya que abarca una gran zona geográfica, manteniendo el foco de interés en el tema de desarrollo. Además, no elimina la posibilidad de que los miembros puedan utilizar otros cauces más tradicionales, como los congresos o las convocatorias específicas para la difusión, o más modernos, como puedan ser blogs, mensajes sms o aplicaciones tecnológicas en diversos soportes. El objetivo, pues, resulta bien claro: darse y dar a conocer en el mundo de la EaD.

Difusión. No siempre lo que se busca con la comunicación es darse a conocer; a veces se pretende difundir actividades desarrolladas en el marco académico e invitar a la comunidad científica a sumarse de un modo activo, para lo cual se acompañan fórmulas que permitirán ampliar la información que se aporta en la lista y, además, contactar con los responsables de esas actividades y proceder a partir de ese contacto, mediante una relación más directa y personal. En esta modalidad priman los mensajes relativos a congresos, seminarios, publicaciones, etcétera.

Debate. Es el auténtico sentido de toda lista de distribución: el contraste, el intercambio de opiniones. También la discusión, el análisis y la valoración, personal y colegiada, del pensamiento que la temática de la lista vaya suscitando a lo largo de su propio devenir. Los temas resultarán variados. Unos aparecen, desaparecen y vuelven a surgir, y se denominan *recurrentes*. Los *permanentes*

son aquellos que tienen una presencia constante en la lista; son cuestiones clave de la EaD, que mantienen el interés a lo largo del tiempo y que reclaman su adecuación de acuerdo a los nuevos medios y recursos que surgen continuamente en esta modalidad educativa. Por último, un tercer tipo de temática es la que aparece de modo *emergente*. Se trata de temas o conceptos que hasta ese momento no eran considerados en el ámbito de la EaD o no formaban parte de ella y que, de acuerdo a la evolución de esta metodología, surgen como interés o necesidad específica que reclama su análisis y clarificación.

En suma, el interés de esta investigación es precisamente identificar todos estos temas, determinando con claridad cuáles son los contenidos que siempre están presentes en el pensamiento de los *cuedlisteros*; qué razones pueden hacer que otros vayan y vengan a voluntad del interés de cada momento, y cuáles son los nuevos conceptos que están irrumpiendo en la EaD, ofreciendo nuevas modalidades de formación. Así, se pretende aislar las intervenciones para desarrollar contenidos de interés, analizando la triple consideración que se acaba de describir.

5.5.1. Presentación

Ya se ha explicado cómo la lista Cuedistancia resulta una plataforma excelente para relacionarse con profesionales de diversas áreas que comparten el interés por la EaD. Y, así, aparece interpretada por los propios *cuedlisteros* que la utilizan no solo con un sentido personal sino, en ocasiones, con carácter institucional. Desde la interpretación de los propios datos de la lista se muestra a continuación quiénes y de qué manera son los miembros que se sirven de ella para su presentación.

Un primer dato a destacar es que la mayoría de las entradas no hacen uso de la presentación: 4.617, que representan el 84,3% del total. En algunos casos, esto es así porque los miembros se consideran personas de reconocido prestigio en el área de la EaD, por lo que no requieren presentación; en otros, porque suponen suficiente la información que añaden después de su firma (título, universidad o institución donde trabaja, etc.), y en otros porque no lo consideran necesario. El resultado es un gran número de *cuedlisteros* que no se han presentado formalmente a los demás. El resto (un total de 863, el 15,7%) son intervenciones en las que sus autores aprovechan la CUED-L para presentarse o para presentar sus actividades. Son muchos los que entienden que una presentación en su primera intervención es un gesto de deferencia y educación ante los restantes miembros de la lista. En muchas listas y foros se exige que la primera intervención incluya al menos unos someros datos sobre quién es quien dice lo que dice. Pero vayamos a los datos de Cuedistancia.

Si se analizan estas presentaciones en función de los países de origen (ver cuadro 40), se observa que son los mexicanos, con un 9,65%; los argentinos, con un 13,52%, y los españoles, con un 18,29%, los que mayor número de presentaciones hacen. Estas cifras no debieran sorprender, dado que son los tres países con mayor presencia en la lista. No obstante, sí llama la atención que países como Nicaragua (93,33%), Colombia (85,8%) y Portugal (88,89%) dediquen a esta cuestión altos índices de sus participaciones. Además, esta presentación aparece más entre los participantes que se incorporan a la lista que entre los miembros que la iniciaron. Tal vez los primeros, como núcleo primigenio, consideraban que eran suficientemente conocidos entre sí. Ahora bien, debe resaltarse que sí resulta de gran interés motivar esta presentación, pues ayuda a generar un tipo de comunicación mucho más dinámica y cordial, así como a estrechar esos lazos emocionales necesarios como grupo, a los que ya se ha aludido.

CUADRO 39. Uso de la presentación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No realizan presentación	4.617	84,30	84,30	84,30
Se presentan o presentan la institución	863	15,70	15,70	100,00
Total	5.480	100,00	100,00	

GRÁFICO 31. Uso de la presentación



CUADRO 40. Uso de la presentación, según país de origen

País	No se presentan	Porcentaje	Total	Porcentaje ponderado		
				% en la lista	% en lista que sí se presentan	% en lista que no se presentan
España	456	81,30	561	10,20	8,29	1,91
Argentina	739	80,50	918	16,80	13,52	3,28
Bolivia	28	80,00	35	0,60	0,40	0,20
Brasil	80	80,00	100	1,80	1,44	0,36
Chile	162	83,50	194	3,50	2,92	0,58
Colombia	266	85,80	310	5,70	4,89	0,81
Costa Rica	29	78,40	37	0,70	0,55	0,15
Cuba	201	73,40	274	5,00	3,67	1,33
Ecuador	15	68,20	22	0,40	0,27	0,13
El Salvador	2	100,00	2	0,00	0,00	0,00
Guatemala	13	81,25	16	0,30	0,24	0,06
Honduras	2	100,00	2	0,00	0,00	0,00
México	529	81,76	647	11,80	9,65	2,15
Nicaragua	14	93,33	15	0,30	0,28	0,02
Panamá	7	70,00	10	0,20	0,14	0,06
Paraguay	10	83,33	12	0,20	0,17	0,03
Perú	146	83,43	175	3,20	2,67	0,53
Puerto Rico	8	80,00	10	0,20	0,16	0,04
Rep. Dominicana	17	68,00	25	0,50	0,34	0,16
Uruguay	34	75,55	45	0,80	0,60	0,20
Venezuela	140	73,78	180	3,30	2,57	0,73
Dinamarca	2	50,00	4	0,10	0,05	0,05
Portugal	16	88,89	18	0,30	0,27	0,03
Japón	0	0,00	0	0,00	0,00	0,00
Grecia	1	100,00	1	0,00	0,00	0,00
Sin identificar	1.700	91,10	1.866	34,10	31,06	3,04
Total	4.617	84,25	5.480	100,00	84,25	15,75

De igual modo, destaca que se ocupe de presentar algún tipo de evento el 84,25% de las participaciones que no cuentan con una identidad clara en la lista. Con ello se evidencia que este medio de comunicación resulta muy atrayente para todo académico que busque difundir cualquier tipo de actividad, ya que aquí convergen expertos en una temática determinada. En suma, resulta un medio de difusión y publicidad extraordinario.

TIPOS DE PRESENTACIÓN

Para analizar el tipo de presentación que suelen usar los miembros de la lista, trabajamos con las 863 entradas efectivas. Se observa que, de forma mayoritaria, los *cuedlisteros* que se presentaron son profesionales encargados de diseñar acciones formativas a distancia (30,5%) o docentes, ya sea del ámbito universitario o de los servicios de la formación permanente de las empresas, con un porcentaje inferior al 17,3%, que se sirven de la lista para tomar contacto con colegas y profesionales que comparten sus áreas de interés y de este modo ampliar su campo de relación profesional. De los profesionales que trabajan en entornos a distancia, llama la atención cómo en algunos países con alto índice de participación, como Argentina y México, menos de la tercera parte de los *cuedlisteros* tienen una responsabilidad formativa (35% y 31,6% respectivamente).

Por otro lado, resulta significativo que la mayoría de las presentaciones (46,8%) corresponden a nuevos miembros. Esta actitud debe resaltarse como muy positiva, y debería animarse a todo miembro nuevo a enviar este tipo de mensaje, ya que ayuda a que el resto del grupo lo acoja de forma positiva, colaborando en el reconocimiento de todos sus miembros, a la vez que el presentarse o que lo presenten a uno es una señal de respeto en todo grupo humano, para su mejor integración. Estas normas de convivencia, que para muchos pueden parecer triviales, inciden muy positivamente en la dinámica de toda comunidad en la que todos saben quién es quién.

De igual modo, nos parece significativo y digno de tomar en consideración por lo bajo que resulta, el porcentaje de estudiantes de doctorados o maestrías que utilizan la lista para esta primera toma de contacto académica y profesional, que recoge únicamente a un 2,3%. A priori, parece que este puede ser un modo de introducción muy eficaz para ellos, tanto para iniciarse en las listas de debate, en la discusión y comunicación con colegas, como para introducirse en los temas que preocupan y ocupan en el ámbito de trabajo al que pretenden dirigirse. Este, entonces, pudiera ser un ámbito interesante de desarrollo futuro para los gestores de la lista, favoreciendo este tipo de relación y de integración a los nuevos profesionales. Este dato también permite una interpretación muy positiva, como es el hecho de ceñir la lista a cuestiones y temas puramente profesionalizantes, lo que le otorga una efectividad mucho mayor en cuanto al área de trabajo que en ella se desarrolla.

5.5.2. Difusión

El segundo campo de interés de la lista se centra en la amplia temática de la difusión de diferentes actividades, eventos, etc.; es decir, dar a conocer y difundir en la comunidad actividades y líneas de trabajo que favorezcan la interrelación y el establecimiento de lazos estables en la relación temática de la EaD. Llama la atención cómo se dedica mayor cantidad de entradas a satisfacer esta función: 4.262 mensajes, que representan el 77,8% de todas las intervenciones, frente al 15,7% que alcanza la anterior categoría de la presentación.

CUADRO 41. Miembros de CUED-L dedicados a temas formativos, según país de origen

País	N° total de entradas	N° de profesionales	
		encargados de diseñar acciones formativas	Porcentaje
España	104	24	23,07
Argentina	180	63	35,00
Bolivia	7	4	57,14
Brasil	19	3	15,70
Chile	32	9	28,13
Colombia	45	12	26,60
Costa Rica	7	1	14,20
Cuba	72	17	23,60
Ecuador	7	3	42,80
Guatemala	3	1	35,30
México	120	38	31,60
Nicaragua	1	0	0,00
Panamá	3	1	33,30
Paraguay	3	1	33,30
Perú	29	9	31,03
Puerto Rico	2	0	0,00
Rep. Dominicana	8	1	12,50
Uruguay	11	2	18,18
Venezuela	41	10	24,40
Dinamarca	2	1	50,00
Portugal	2	0	0,00
Japón	1	0	0,00
Sin identificar	164	63	-
Total	863	263	-

CUADRO 42. Área de trabajo de los miembros de CUED-L

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Profesionales encargados de diseñar acciones formativas a distancia	263	4,80	30,50	30,50
Expertos e investigadores de EaD	27	0,50	3,00	33,60
Docentes del ámbito universitario y formación permanente en empresas	149	2,70	17,30	50,90
Estudiantes de doctorado y posgrados	20	0,40	2,30	53,20
Miembros nuevos de la lista	404	7,40	46,80	100,00
Sin identificar	4.617	84,30		

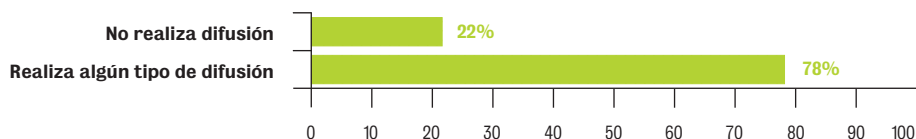
GRÁFICO 32. Área de trabajo de los miembros de CUED-L (en cantidad de participaciones)



CUADRO 43. Uso de la lista para difusión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No realiza difusión	1.218	22,20	22,20	22,20
Realiza algún tipo de difusión	4.262	77,80	77,80	100,00
Total	5.480	100,00	100,00	

GRÁFICO 33. Uso de la lista para difusión



CUADRO 44. Uso de la lista para difusión, según país de origen

País	N.º total de entradas	No realizan difusión (%)	Realizan algún tipo de difusión (%)
España	561	18,00	82,00
Argentina	918	23,00	77,00
Bolivia	35	20,00	80,00
Brasil	100	15,00	85,00
Chile	194	21,00	79,00
Colombia	310	21,00	79,00
Costa Rica	37	16,00	84,00
Cuba	274	19,00	81,00
Ecuador	22	50,00	50,00
El Salvador	2	50,00	50,00
Guatemala	16	44,00	56,00
Honduras	2	0,00	0,00
México	647	21,00	79,00
Nicaragua	15	13,00	87,00
Panamá	10	20,00	80,00
Paraguay	12	33,00	67,00
Perú	175	24,00	76,00
Puerto Rico	10	0,00	0,00
Rep. Dominicana	25	8,00	92,00
Uruguay	45	33,00	67,00
Venezuela	180	16,00	84,00
Dinamarca	4	0,00	0,00
Portugal	18	11,00	89,00
Japón	1	0,00	0,00
Grecia	1	0,00	0,00
Sin identificar	1.866	25,00	75,00
Total	5.480		

Este uso que se da a la lista resulta frecuente y habitual en prácticamente todos los países. En el cuadro 44 se puede comprobar cómo, salvo Guatemala y Paraguay –con una presencia mínima en la lista, que no alcanza el 0,5 % de entradas– el resto de los países dan a la CUED-L esta utilidad, con un porcentaje que supera el 75% de participaciones. Esto pone en evidencia que uno de los objetivos claros de este tipo de comunicación es el de divulgar información determinada en entornos muy selectivos y con gran repercusión entre la población de interés en el tema. Además, que se trata de un medio publicitario sin coste alguno, por lo que es utilizado por todos y en todas las listas. Es interesante comprobar cómo una misma noticia es publicada en diferentes listas de distribución, con el afán de difundirla lo más ampliamente posible. Esto nos lleva también a inducir otro posible trabajo dirigido a validar el poder de comunicación de estas listas de distribución, que se ceñiría en detectar en cuántas listas de distribución están involucrados los miembros de una determinada lista y en qué áreas de conocimiento se centran. A priori, y por experiencia, se puede señalar que todo miembro de la CUED-L participa también en una o dos listas más, dedicadas al ámbito de las TIC, área que completa la temática aportada en esta lista. Pero esto sería ya otra línea de trabajo.

TIPO DE DIFUSIÓN

Una vez considerado el uso tan efectivo que se hace de la lista para desarrollar la difusión de eventos temáticos, se procede a analizar cuál es el contenido concreto de las actividades anunciadas. El cuadro 45 presenta una clasificación interesante al respecto, en la que se puede ya observar el amplio espectro de elementos que intervienen en esta categoría.

Aquí merecen destacarse cuatro aspectos. El primero de ellos es la respuesta mayoritaria a cualquier tipo de invitación, ya sea a un congreso o a visitar una página, a la lectura de un documento, como la felicitación por cualquiera de estas acciones. El grupo, y aquí sí se podría afirmar que vive como comunidad, responde plenamente ante cualquier invitación, ya que este contenido alcanza el 35,2% de los mensajes.

Los dos siguientes parámetros corresponden a la solicitud de información, con un 18%, y a la respuesta a estas peticiones, con un 12,3%. Esto indica, por un lado, la confianza en la ayuda y cooperación del grupo –aunque aquí algunos puedan ver más una actitud aprovechada de algunos miembros de la CUED-L– y, se debe destacar aun más, la inmediata respuesta a esta solicitud por parte del resto de los miembros. Esto evidencia el sentimiento de grupo y pertenencia y el querer compartir el conocimiento. No hay ninguna solicitud que no haya sido respondida, lo que conlleva un sentimiento de solidaridad muy loable de la CUED-L.

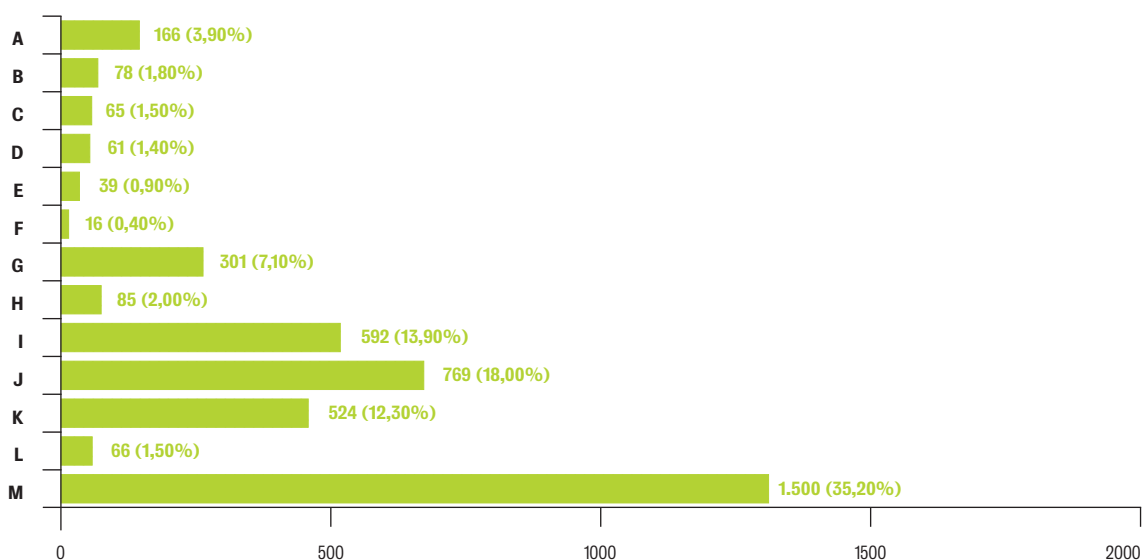
En este mismo porcentaje se encuentra otro tipo de mensajes también de alto interés. Se trata del intercambio de experiencias, con un 13,9%. Un indicador en toda comunidad científica es la capacidad de colaboración y de comunicación de conocimientos. Por ello, el exponer al grupo las experiencias desarrolladas, debatirlas, colaborar entre varios miembros del grupo, etc., resulta un signo de gran vitalidad de esa comunidad y de verdadera muestra del sentimiento de pertenencia al grupo.

En un segundo nivel se sitúa la difusión de páginas web informativas, libros, revistas cursos, etc., todas ellas por debajo del 8% de las participaciones. Aunque, bien mirado, muchos de estos mensajes bien podrían encuadrarse dentro de la categoría de intercambio de experiencias.

CUADRO 45. Tipos de difusión

Difusión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A. Congresos o reuniones científicas	166	3,00	3,90	3,90
B. Cursos on line	78	1,40	1,80	5,70
C. Documentos o artículos	65	1,20	1,50	7,30
D. Libros	61	1,10	1,40	8,70
E. Revistas	39	0,70	0,90	9,60
F. Informes	16	0,30	0,40	10,00
G. Páginas web	301	5,50	7,10	17,00
H. Otro tipo de documentos	85	1,60	2,00	19,00
I. Intercambio de experiencias	592	10,80	13,90	32,90
J. Solicitud de información	769	14,00	18,00	51,00
K. Respuesta a una solicitud de información	524	9,60	12,30	63,30
L. Rectificaciones	66	1,20	1,50	64,80
M. Respuesta a correo / Respuesta a invitación	1.500	27,40	35,20	100,00
Total	4.262	77,80	100,00	
Perdidos sistema	1.218	22,20		
Total	5.480	100,00		

GRÁFICO 34. Tipos de difusión



Si este mismo análisis se realiza por países, destaca que los cubanos, con un 45,9%, y los bolivianos, con un 53,57%, son los más proclives a corresponder en la invitación, mientras que los españoles, con solo un 10,4%, y los nicaragüenses, con un 61,5%, son los que solicitan mayoritariamente información, y todos son igualmente dados al intercambio de experiencias, con valores entre el 10% y el 15%.

CUADRO 46. Tipo de difusión por país de origen

País	N° total de entradas	Intercambio de experiencias (%)	Solicitud de información (%)	Respuesta a invitación (%)
España	462	7,00	10,00	23,00
Argentina	707	15,00	14,00	37,00
Bolivia	28	4,00	28,00	54,00
Brasil	85	13,00	24,00	25,00
Chile	153	18,00	24,00	25,00
Colombia	246	17,00	21,00	35,00
Costa Rica	31	23,00	19,00	35,00
Cuba	222	11,00	19,00	46,00
Ecuador	11	18,00	27,00	45,00
Guatemala	9	22,00	44,00	67,00
México	514	14,00	20,00	35,00
Nicaragua	13	8,00	62,00	0,00
Panamá	8	12,00	25,00	25,00
Paraguay	8	25,00	14,00	50,00
Perú	132	16,00	20,00	45,00
Rep. Dominicana	23	22,00	30,00	44,00
Uruguay	30	30,00	23,00	27,00
Venezuela	152	15,00	22,00	41,00

5.5.3. Temática de contenido

Por último, se analiza el uso que primigeniamente parece establecerse para las listas de distribución, al menos en su perspectiva académica, como es la discusión o el tratamiento de temas que resulten de interés en el área a la que se refiere. Cuál es el contenido de estos debates y de los temas de reflexión conjunta es la cuestión esencial que debería preocupar a los gestores de cualquier lista.

En este sentido, en el caso de la CUED-L se muestra que se está tratando sobre 3.564 entradas válidas, lo que representa un 65,03% del total de intervenciones. Parece un porcentaje significativamente alto, lo que le confiere identidad y efectividad al objetivo relacional que se establece para este tipo de recursos de comunicación científica.

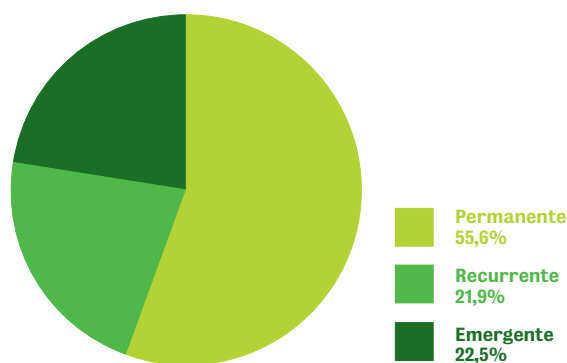
De las válidas, el 55,6% (1.982 entradas) se centra en temas que se consideran *permanentes* en la lista, pues han sido tratados prácticamente con línea de continuidad a lo largo de los años de vigencia de la CUED-L. Se trata de los puntos fundamentales de la EaD, que dotan de sentido a toda acción formativa, independientemente de las innovaciones que se estén desarrollando en los diferentes contextos. El 21,9% (779 entradas) corresponde a temas *recurrentes*, es decir, temáticas que aparecen o desaparecen con cierta frecuencia de la lista, pero que no acaban de perder el interés de los miembros, ya que vuelven a aparecer de forma periódica. Se trata de cuestiones clave de la EaD, que al hilo de la evolución de los propios escenarios y recursos vuelven a aparecer buscando nuevas aplicaciones, significaciones, etc. Por último, el 22,5% de participaciones (803 entradas) trata temas de carácter *emergente*, es decir, cuestiones que aparecen y tienen entrada con interés participativo en la lista en un momento determinado, al hilo de los avances propios de la educación y la tecnología, temas que no se habían planteado antes, o simplemente eran impensables, pero que

en los nuevos contextos implican una nueva orientación y ofrecen unas perspectivas que conlleven necesariamente una reflexión sobre ellos. A partir de ese momento, se incorporan al bagaje de contenidos específicos de la EaD y se tratan ya de forma continua.

CUADRO 47. Distribución de los temas de acuerdo a su modo de aparición

Abordan un tema que resulta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Permanente	1.982	36,20	55,60
Recurrente	779	14,20	21,90
Emergente	803	14,70	22,50
Total	3.564	65,00	100,00
Perdidos sistema	1.916	35,00	
Total	5.480	100,00	

GRÁFICO 35. Distribución de los temas de acuerdo a su modo de aparición



Si el análisis se realiza desde la perspectiva de la institución (cuadro 48), se encuentra que es en las organizaciones educativas donde se muestra mayor interés por los temas que se han caracterizado como *permanentes*. Es decir, un 52% de los temas abordados desde instituciones universitarias tiene ese carácter, frente al 48% que suman los otros dos tipos de contenido, lo cual resulta significativo dado que se trata de casi una de cada cuatro entradas en la lista, el 23% exactamente. Estos porcentajes son muy similares en los organismos de la administración educativa. No obstante, cuando se trata de instituciones de carácter no educativo, estos porcentajes se desplazan hacia temas de carácter *emergente*. Este punto viene a corroborar que las organizaciones educativas, especialmente la universidad, muestran una mayor resistencia a los movimientos innovadores o que, dada la complejidad de su organización, les sea mucho más dificultoso acceder de forma más inmediata a las nuevas propuestas y recursos. Sin embargo, las instituciones ubicadas en el amplio espectro de la educación no formal, con menos trabas administrativas y organizativas, son mucho más proclives a la propuesta innovadora, por lo que son las primeras que proponen, como resulta lógico, los nuevos temas y problemas que van surgiendo al hilo de sus acciones. También debe destacarse que son estas instituciones las que deben buscar nuevos mercados de aprendizaje, pues dependen de ellos, por lo que ser líderes en el ámbito de la EaD, en el sentido de innovadores, es para ellos signo de supervivencia; aunque también es verdad que muchas de ellas acaban introduciendo y ofreciendo los últimos avances tecnológicos sin una base sólida educativa. Se trata, al final, de ofertar la innovación por la innovación, sin mayor contraste pedagógico. Ahora bien, si se observa el lado positivo de esta actitud, gracias a estas innovaciones se están abriendo posibilidades

insospechadas hasta ahora, y se está experimentando en nuevos ámbitos y contextos. Pero lo que también se debe valorar es el precio que la EaD paga por estas experiencias sin una fundamentación teórica y práctica clara.

No obstante, en esta primera división, la temática de estos mensajes resulta tan diversa y variada que aún conviene un análisis más pormenorizado de cuáles son los contenidos tratados en cada uno de los ámbitos.

CUADRO 48. Tipo de temas según la institución a la que pertenece

Actividad	Tema permanente (%)	Tema recurrente (%)	Tema emergente (%)	Total de entradas	Total de entradas (%)
No se indica	57,00	22,00	21,00	2.649	74,00
Universidad	52,00	21,00	27,00	744	23,00
Institución docente	30,00	18,00	18,00	59	1,00
Organismo de la administración educativa	25,00	29,00	29,00	24	1,00
Empresa no educativa	21,00	29,00	29,00	28	
Empresa educativa	19,00	43,00	43,00	26	1,00
Fundación educativa	15,00	47,00	47,00	26	
Fundación no educativa	33,00	50,00	50,00	6	
Otro tipo de institución	50,00	0,00	0,00	2	
Total				3.564	100,00

TEMÁTICA PERMANENTE

Como ya se ha indicado, 1.982 entradas (el 55,6% del total) abordan alguno de los temas *permanentes* de la EaD. Los que con mayor interés aparecen en la lista son:

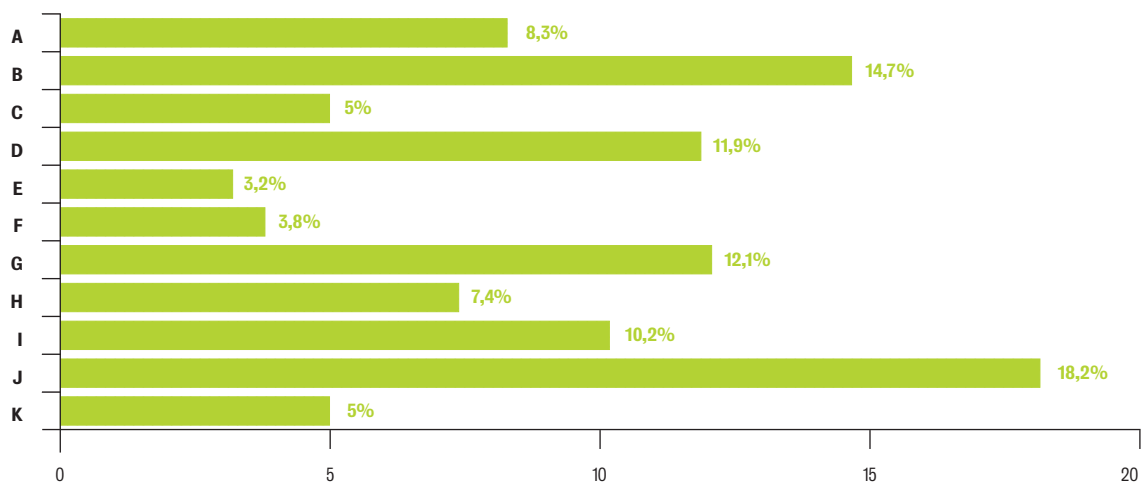
- La práctica educativa a distancia: 18,2%
- El tutor-docente: 14,7%
- La evaluación: 12,1%
- Las plataformas: 11,9%
- Aclaraciones de carácter terminológico: 10,2%

Como se ve, todos estos temas en conjunto concentran cerca del 70% de las entradas. Así, la preocupación permanente a lo largo de estos años ha sido, y continúa siendo, la práctica educativa en esta modalidad formativa. Cambian los escenarios, las herramientas, los recursos, los alumnos a los que se dirigen también difieren del estudiante tradicional, etc., y todo ello conduce, como resulta obvio, a plantearse cómo debe planificarse cualquier acción formativa, cómo lograr los objetivos educativos planteados con los nuevos recursos y herramientas de que se disponen. También debe resaltarse que muchos de estos mensajes provienen de profesionales que recién se están integrando a entornos virtuales de formación, o con procesos a distancia tradicionales. Esto indica que se está ante una metodología que está siendo reconocida cada vez más y observada como una de las vías prioritarias de formación del futuro. De ahí que se necesiten educadores y formadores especialistas en EaD. Por otro lado, para los especialistas que llevan ya años en este campo de formación, puede resultar tedioso recibir mensajes e interrogantes que para ellos, como expertos, están ya ampliamente sabidos y resueltos. Ahora bien, también dice mucho de la paciencia que muestran al responder a inquietudes académicas básicas y al resolver cualquier tipo de duda, lo que redundará en beneficio de esta CV.

CUADRO 49. Frecuencia de la temática permanente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A. Definición de EaD. Problemas de terminología	164	3,00	8,30	8,30
B. Tutor-docente	292	5,30	14,70	23,00
C. Calidad	99	1,80	5,00	28,00
D. Plataformas	236	4,30	11,90	39,90
E. Diseño instruccional	64	1,20	3,20	43,10
F. Alumno	76	1,40	3,80	47,00
G. Evaluación	240	4,40	12,10	59,10
H. Recursos	147	2,70	7,40	66,50
I. Aclaración terminológica	203	3,70	10,20	76,70
J. Práctica educativa a distancia	361	6,60	18,20	95,00
K. Formación específica del profesorado de EaD	100	1,80	5,00	100,00
Total	1.982	36,20	100,00	
Perdidos sistema	3.498	63,80		
Total	5.480	100,00		

GRÁFICO 36. Distribución de la temática permanente



CUADRO 50. Temáticas permanentes según país de origen (en porcentajes)

	Definición-Terminología	Tutor-docente	Plataformas	Evaluación	Práctica educativa
España	10,00	11,00	13,00	10,00	22,00
Argentina	8,00	16,00	8,00	14,00	21,00
Chile	6,00	20,00	15,00	12,00	18,00
Colombia	7,00	11,00	22,00	13,00	17,00
Cuba	7,00	18,00	7,00	10,00	25,00
México	6,00	13,500	9,00	12,00	19,00

CUADRO 51. Temáticas permanentes en miembros de instituciones universitarias (en porcentajes)

Número total de entradas de temática permanente:	389	Diseño instruccional	4,00
Porcentaje de entradas de temática permanente:	18,00	Alumno	5,00
		Evaluación	10,00
Definición de EaD. Problemas de terminología	8,00	Recursos	10,00
Tutor-docente	12,00	Aclaración terminológica	11,00
Calidad	4,00	Práctica educativa a distancia	17,00
Plataformas	12,00	Formación específica profesorado de EaD	7,00

Otro de los principales temas es el referido a la figura del tutor–docente: cuál es el rol que desempeña, si se trata de una figura única o debe desdoblarse en dos, etc. Sin duda se trata de uno de los aspectos clave de los procesos formativos de la EaD. La figura del docente y/o tutor será el elemento esencial para el éxito de toda práctica educativa, ya que es el nexo entre contenidos, recursos y estudiantes. La comunicación base para la suave fluencia de la educación es lograda, sin duda, por el tutor–docente. Sin él, difícilmente el estudiante logrará sus objetivos.

Por último, otro tema que preocupa y que todavía no se puede decir que esté resuelto de forma definitiva, es el relativo a la evaluación. Se sigue trabajando en este punto del proceso educativo, clave para validar los aprendizajes. De ahí el esfuerzo para lograr y fundamentar procesos de evaluación a distancia transparentes, contrastables y de calidad.

Si se focaliza este mismo análisis en los distintos países implicados, se comprueba que por zonas geográficas algunos de estos temas copan el interés de los especialistas. Este es el caso de España y Cuba, donde preocupa de forma clara la propia práctica educativa de la EaD. En Colombia, en cambio, aparece una atención especial hacia las nuevas plataformas telemáticas, y en Chile, por la clarificación del tutor-docente.

También resulta interesante analizar la temática desde la perspectiva institucional, pues a partir de los datos se destaca que en la universidad⁷³ los temas que despiertan mayor interés son los que presentan un cierto carácter pedagógico, como muestran los datos del cuadro 51.

TEMÁTICA RECURRENTE

Cuando se habla de temática recurrente, como ya se ha mencionado, nos referimos a aquellos contenidos que fluctúan de forma intermitente en los debates de la CUED-L. Como resulta lógico, el comportamiento de los temas es muy diferente. Uno de ellos podría ser calificado de “muy” recurrente, como es el de la tecnología como instrumento en la educación a distancia, que alcanza el 44,7% de las intervenciones. Este es un claro ejemplo de una cuestión que preocupa e interesa a los profesionales de la EaD, que aún no está resuelto y que surge cada vez que se adoptan nuevos instrumentos y nuevos recursos en los diferentes escenarios a distancia, especialmente al hilo de las propuestas virtuales. Sin duda, la tecnología está revolucionando la EaD; es la que hace posible unos canales de comunicación didáctica hasta ahora impensables, y abre perspectivas muy prometedoras para la educación. Pero, a la vez, preocupa la importancia que se da a la tecnología, el hecho de que las conversaciones se centren más en ella que en las diferentes propuestas educativas, no ajustándose, en consecuencia, a lo realmente decisivo, como son la planificación y el desarrollo de la acción educativa. No hay que olvidar, como se ha señalado más arriba, que lo importante son las personas, los profesionales, capaces de gestionar y lograr educación gracias a estos medios telemáticos, y no la tecnología por sí misma. Pero aún muchos se deslumbran ante las nuevas tecnologías.

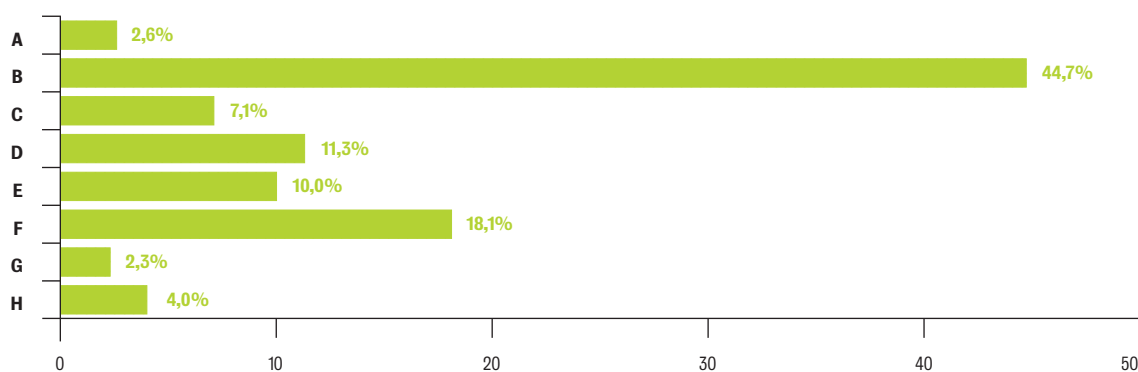
En un segundo plano aparecen otras tres cuestiones que también preocupan de forma intermitente. Se trata de la presentación de posibles temas de debate, con un 18,1%; los modelos pedagógicos propios de la EaD, con un 11,3%, y la dimensión pedagógica de la EaD, con un 10%. Como se deduce, continúa existiendo una preocupación por la dimensión pedagógica de la EaD,

73. Otras tipologías de instituciones no se analizan por contar con una representatividad mínima en la muestra, donde abunda el número de sujetos que no se identifican institucionalmente.

CUADRO 52. Frecuencia de la temática recurrente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A. Los diferentes ámbitos de la EaD	20	0,40	2,60	2,60
B. La tecnología como instrumento	348	6,40	44,70	47,20
C. Educación de adultos, escuelas rurales	55	1,00	7,10	54,30
D. Modelos pedagógicos propios de la EaD	88	1,60	11,30	65,60
E. La dimensión pedagógica de la EaD	78	1,40	10,00	75,60
F. Posibles temas de debate	141	2,60	18,10	93,70
G. Diseño curricular	18	0,30	2,30	96,00
H. Funcionalidad social de la educación	31	0,60	4,00	100,00
Total	779	14,20	100,00	
Perdidos sistema	4.701	85,80		
Total	5.480	100,00		

GRÁFICO 37. Distribución de la temática recurrente



CUADRO 53. Temáticas recurrentes según país de origen (en porcentajes)

	Tecnología como instrumento	Temas de debate	Modelos pedagógicos	Dimensión pedagógica
España	54,00	10,00	12,00	9,00
Argentina	45,00	15,00	8,00	12,00
Chile	61,00	11,00	11,00	11,00
Colombia	52,00	20,00	5,00	4,00
Cuba	31,00	23,00	17,00	6,00
México	43,00	16,00	11,00	13,00

independientemente de los recursos en que se apoye. Fundamentar su base pedagógica es una de las claves para garantizar una formación de calidad, de ahí que de forma recurrente surja este debate. Con cotas muy inferiores aparece el resto de temáticas, de contenido tan significativo como es la educación de adultos, la EaD en entornos rurales o la dimensión socializadora de esta formación.

Desde la perspectiva de los países, este análisis aporta los resultados que muestra el cuadro 53. Como se aprecia, en todos los países el tema estrella es la tecnología como instrumento, el intento de no caer en la tecnologización de la pedagogía, a la vez que preocupa de forma significativa la profundización de la dimensión pedagógica de toda propuesta educativa a distancia.

CUADRO 54. Temáticas recurrentes en miembros de instituciones universitarias (en porcentajes)

Número total de entradas de temática recurrente	158
Porcentaje entradas de temática recurrente	21,00
Los diferentes ámbitos de la EaD	4,00
Educación de adultos, escuelas rurales	8,00
Modelos pedagógicos propios de la EaD	9,00
La dimensión pedagógica de la EaD	8,00
La tecnología como instrumento	49,00
Posibles temas de debate	15,00
Diseño curricular	3,00
Funcionalidad social de la educación	4,00

Un análisis similar centrado en el tipo de institución permite determinar con claridad que, en cuanto a temática recurrente, en la universidad⁷⁴ vuelve a aparecer esta temática sobre la tecnología como punto clave del debate recurrente, con un 49% de las entradas. Las razones de esta relevancia de la preocupación sobre la tecnología es la misma que se ha mencionado en los otros epígrafes, por lo que huelga repetir esta misma idea.

TEMÁTICA EMERGENTE

Por último, nos ocuparemos de analizar los temas *emergentes* en la EaD. Se trata de aquellos que, como ya se ha descrito, surgen en los debates de la CUED-L como consecuencia de los intereses y preocupaciones de los miembros ante la evolución propia de la EaD. Son muchos los indicadores que forman parte de una acción educativa que está sujeta a cambios significativos. Todo proceso educativo está viviendo una evolución, y en el caso de la EaD es mucho más notable, dada la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto conlleva aspectos y temas que hasta ahora no se han planteado y, lógicamente, problemas que no se han podido predecir. Estos no representan más que el 22,5% de los temas abordados en la lista, lo cual no significa una gran proporción, pero sí suficiente y considerable para este estudio y, sobre todo, para iniciar el análisis de las futuras cuestiones que condicionarán a la EaD y que interesará abordar y clarificar lo antes posible. El análisis estadístico demuestra que los puntos de interés que destacan en este debate son, en primer lugar, el propio foro (la lista), sus aspectos formales y dinámicos como espacio de interacción y comunicación, con un 26,4% de las entradas, seguido de la EaD y su tecnología, relacionada con el negocio que representa, el 16,9% de las intervenciones. En este punto preocupa la mirada hacia la educación como negocio y no como acción educativa. Por otro lado, resulta muy relevante destacar nuevas propuestas de indudable interés pedagógico, como son el lenguaje escrito como la clave de la comunicación que se emplea en entornos virtuales, con el 11,1%; la falta de legislación sobre EaD y qué aspectos debería abordar, con un 6,8%, y el valor del crédito académico en estos entornos como unidad de medida, con un 6,2%.

Los demás son temas con menor interés, puesto que logran un número inferior a las 50 entradas. No obstante, no se deben ignorar, ya que demuestran el interés que en ellos depositan pequeños grupos de la lista, que se centran en ámbitos más específicos de la EaD, como son los nuevos paradigmas o la propiedad intelectual de los contenidos desarrollados. Esto demuestra cómo van

74. Al igual que en el apartado anterior, otras tipologías de instituciones no se representan al contar con una representatividad mínima en la muestra.

cambiando los procesos en el marco de la EaD, cómo se van planteando nuevos enfoques y nuevos constructos dentro de esta modalidad, a la vez que se enfrenta a nuevos problemas, por lo que resultan debates de gran valor.

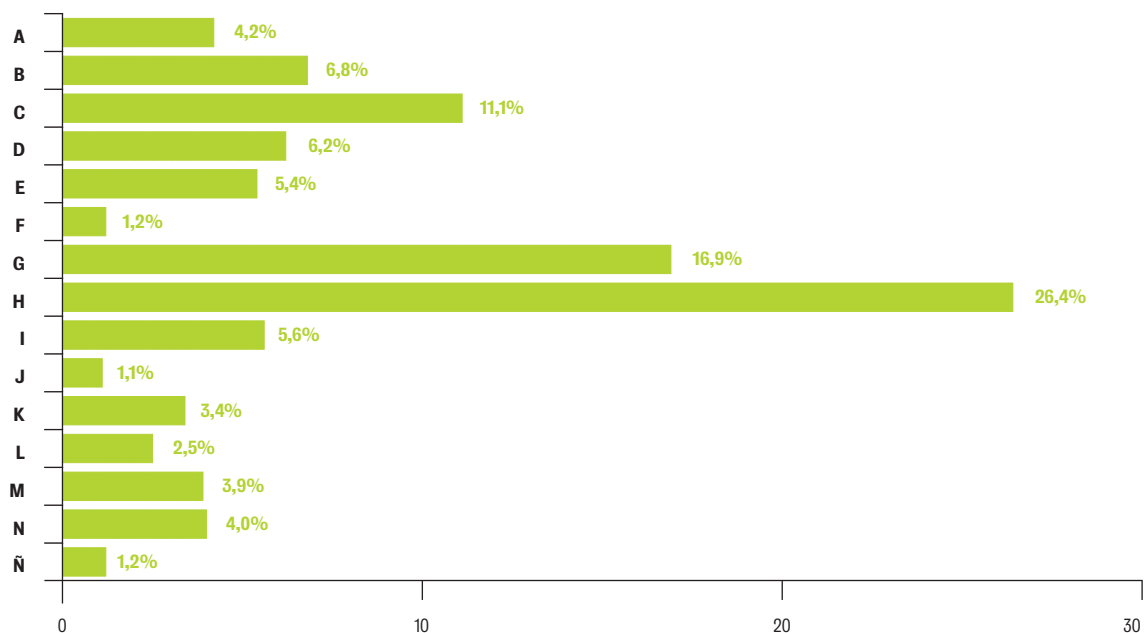
Como en los dos casos anteriores, el análisis respecto del tipo de institución únicamente se podrá ceñir a la universidad, por ser la única con suficiente representatividad. Aquí, los temas que preocupan son los relativos a la gestión formativa que implícitamente parece conllevar la temática educativa, los que concitan mayor número de entradas, 41% del total.

Para concluir este análisis, se debe destacar un hecho que se ha constatado, y es el relativo a la posibilidad de que una misma entrada en la lista se utilice a la vez para dos ámbitos de los analizados. Así, por ejemplo, una persona puede entrar en la lista para dar respuesta a otra sobre un tema que aquella había comentado (temática de contenido) y, de paso, aprovechar a presentarse (presentación) porque era la primera vez que entraba en la lista, o dar a conocer un seminario (difusión) sobre el tema comentado que ha sido convocado en su institución docente. Esta es una particularidad frecuente en toda comunicación y que se evidencia del mismo modo en las listas de distribución, lo que otorga vitalidad y dinamismo a este medio. Es decir, se evidencia que cumplen perfectamente con sus objetivos al manifestarse como un canal idóneo de comunicación para una comunidad determinada.

CUADRO 55. Frecuencia de la temática emergente

	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
A. Hacia un nuevo paradigma	34	0,60	4,20	4,20
B. La legislación sobre EaD	55	1,00	6,80	11,10
C. El lenguaje escrito en entornos virtuales	89	1,60	11,10	22,20
D. El crédito académico	50	0,90	6,20	28,40
E. Didáctica específica de la EaD en entornos virtuales	43	0,80	5,40	33,70
F. EaD y la educación especial	10	0,20	1,20	35,00
G. EaD, tecnologías, negocio	136	2,50	16,90	51,90
H. Aspectos formales y dinámicos del foro	212	3,90	26,40	78,30
I. Congresos de EaD no presenciales	45	0,80	5,60	83,90
J. Nuevos modelos de edición virtual. Inteligencia artificial	9	0,20	1,10	85,10
K. Acreditación de la EaD	27	0,50	3,40	88,40
L. Las emociones en la EaD	20	0,40	2,50	90,90
M. Copias de artículos en red. Propiedad intelectual y derechos de autor	31	0,60	3,90	94,80
N. Autoaprendizaje	32	0,60	4,00	98,80
Ñ. La universidad de hoy	10	0,20	1,20	100,00
Total	803	14,70	100,00	
Perdidos sistema	4.677	85,30		
Total	5.480	100,00		

GRÁFICO 38. Distribución de la temática emergente



5.6. TEDAL, segundo estudio: evolución de la lista Cuedistancia

Tras este primer estudio acerca de las tendencias que presentan los debates de la EaD, nos interesa confirmar el peso específico –tan importante– que tiene en este momento la lista Cuedistancia, en el mundo de la educación a distancia. La Real Academia Española define el peso específico como el “valor o influencia que se reconoce a una persona en un entorno determinado”. Permítasenos atribuir el concepto también a nuestra lista, no por equipararla al potencial creador de los humanos sino porque, en el fondo, detrás de ella también hay personas que se ocupan de que su vitalidad no decaiga en ningún momento.

El estudio determinó con claridad algunas conclusiones que detallamos posteriormente, con las que fue posible desarrollar un mapa referencial de la línea de trabajo que actualmente está siguiendo el mundo académico en América Latina en torno al tema de la educación a distancia. Con respecto a las propuestas de desarrollo, señalamos que debieran orientar la investigación futura a confirmar el conocimiento obtenido de la realidad, dándole una mayor amplitud a la muestra (en el tiempo y en la intensidad) y analizando la evolución que presenta la temática de contenido a lo largo del tiempo.

5.6.1. Objetivos y metodología de investigación

El reto que asumimos con esta segunda parte de la investigación, conscientes ya de lo oportuna que resulta la lista Cuedistancia como recurso para el conocimiento de la educación a distancia en el mundo latinoamericano (Quintanal, 2006), se centra en prolongar el estudio en los mismos términos en que se realizó inicialmente. Esto nos permitirá “tomarle el pulso” a dicha cuestión y valorar la prospectiva de nuestro anterior trabajo, valorando si con el tiempo persisten los temas de interés y adquieren consistencia, en el marco del conocimiento actual que presentaba el tema. De este modo, el estudio podría esquematizarse tal como se describe en el cuadro 57.

En el estudio de 2006 quedaron debidamente descritos los temas de interés que presenta la educación a distancia en el ámbito latinoamericano. Con el presente, realizamos una revisión de dichos temas, a la luz de las intervenciones que ha habido en la lista con posterioridad, y valoramos su continuidad, lo cual nos permitirá confirmar la persistencia de dichos temas, y con ello focalizar adecuadamente el desarrollo que en estos momentos presenta la modalidad de educación a distancia.

En cuanto a la metodología de trabajo, hemos de reconocer que será determinada por el objetivo señalado (valorar la permanencia de los temas de interés de la lista CUED-L), pues si mantenemos los parámetros del estudio anterior, la contrastabilidad estará asegurada y la comparación de datos resultará un hecho científicamente válido.

5.6.2. Muestra

En esta ocasión, la muestra está conformada por 2.684 intervenciones. Comparándola con la manejada en el estudio precedente (5.480), es cuantitativamente menor, debido a que el tiempo del estudio también lo es, poco más de la mitad que el primero. No obstante, son equiparables dado que su significatividad resulta similar.

Además, nos gustaría destacar la potencia del presente estudio. En ambas fases se ha conseguido trabajar con una muestra de 8.164 participaciones, que ofrecen una realidad longitudinal bien amplia, la de sus propias intervenciones, recogida sin solución de continuidad a lo largo de dos períodos que suman 2.219 días (74 meses, más de seis años).

5.6.3. Análisis de datos

Ya que persistirá el proceso de desarrollo del estudio, los ítems y contenidos del análisis habrán de resultar igualmente constantes en el presente trabajo, por lo que tendremos que mantener los parámetros referenciales de aquel.

Observamos una evolución muy favorable en cuanto al número de entradas anuales en la lista, pues, como podemos apreciar en el cuadro 59 y el gráfico 39, parece haberse recuperado de la tendencia a la baja manifestada en la parte final del estudio anterior, aproximándose en estos momentos a los niveles iniciales.

Este es un indicio que confirma el hecho de que, si se mantiene la misma proporción en las participaciones, se cerraría el año 2007 con un total de 1.792, notablemente superior al año anterior y muy superior a cualquiera del período estudiado.

El análisis mensual (cuadros 60 y 61, gráfico 40) mantiene los indicios observados en el estudio anterior, en el sentido de que los meses de febrero-marzo vuelven a aparecer como los de mayor participación (coincide el inicio escolar en América Latina, con el momento de plenitud escolar en España), y se observa un notable descenso en períodos vacacionales de agosto-septiembre y diciembre (verano-navidad).

CUADRO 56. Temáticas emergentes en miembros de instituciones universitarias (en porcentajes)

Número total de entradas de temática emergente	201
Porcentaje total entradas temática emergente	27,00
Hacia un nuevo paradigma	2,00
La legislación sobre EaD	11,00
El lenguaje escrito en entornos virtuales	10,00
El crédito académico	5,00
Didáctica específica de la EaD en entornos virtuales	8,00
EaD y la educación especial	1,00
EaD, tecnologías, negocio	18,00
Aspectos formales y dinámicos del foro	23,00
Congresos de EaD no presenciales	6,00
Nuevos modelos de edición virtual. Inteligencia artificial	1,50
Acreditación de la EaD	3,50
Las emociones en la EaD	1,00
Copias de artículos en red. Propiedad intelectual y derechos de autor	6,00
Autoaprendizaje	1,00
La universidad de hoy	3,00

CUADRO 57. Datos tratados en las dos etapas de la fase TEDAL

Estudio	2006	2007
Muestra (n.º de registros, entradas en CUED-L)	5.480	2.684
Período de estudio	Feb.2001 – Nov.2004 (45 meses)	Nov.2004 – Mar.2007 (29 meses)

Objetivo de la investigación

Confirmar la persistencia de los temas de interés, lo que focalizaría adecuadamente el desarrollo que en estos momentos presenta la educación a distancia en el ámbito latinoamericano.

Período de análisis

Más de 6 años (74 meses)

CUADRO 58. Comparación de las muestras utilizadas en las dos fases de la investigación

Estudio	2006	2007
Muestra (n.º de registros)	5.480	2.684
Media de participaciones	5.480 / 1.367 días = 4,01 entradas / día	2.684 / 852 días = 3,2 entradas / día

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA LISTA

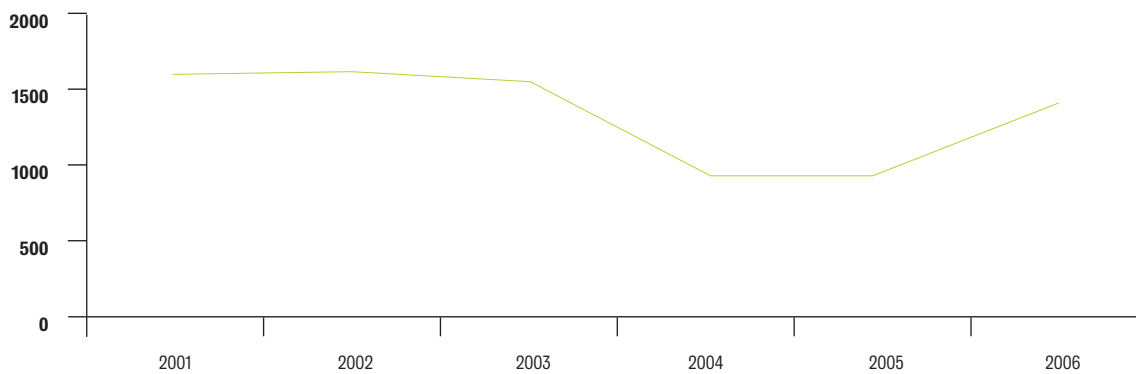
Ya vimos en nuestro estudio anterior que la fecha de finalización de la muestra (noviembre 2004) coincidía con un momento de renovación de la lista CUED-L, pero esta evolución no ha afectado ni al formato de participación ni a la presentación de cada una de las intervenciones. En cuanto a esta segunda fase, el estudio presenta una relación completa de participantes, y su análisis muestra una ganancia en cuanto a la intensidad de la lista, amén de una cierta continuidad, dado que uno de cada cinco de los miembros denota fidelidad, pues son asiduos que vienen de la fase anterior.

En este segundo estudio se mantienen igualmente los índices de representatividad de los países participantes.

CUADRO 59. Comparación de intervenciones por año

Estudio 2006			Estudio 2007		
2001	2002	2003	2004	2005	2006
1.577	1.584	1.534	881	887	1.296

GRÁFICO 39. Comparación de intervenciones por año



CUADRO 60. Comparación de la distribución mensual de entradas

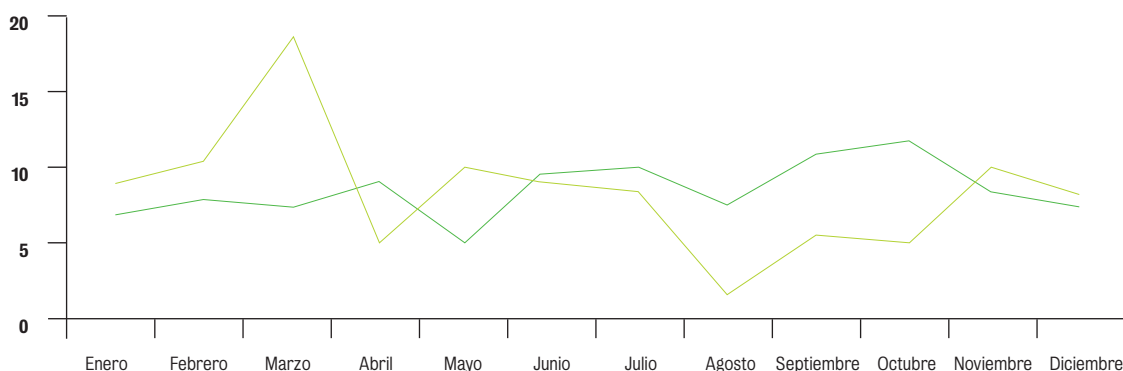
	2004	2005	2006	2007	Total/mes	Porcentaje
Enero	-	56	121	55	232	8,60
Febrero	-	55	86	141	282	10,50
Marzo	-	83	134	252	469	17,50
Abril	-	87	63	-	150	5,60
Mayo	-	64	206	-	270	10,10
Junio	-	92	146	-	238	8,90
Julio	-	94	108	-	202	7,50
Agosto	-	9	54	-	63	2,30
Septiembre	-	103	59	-	162	6,10
Octubre	-	68	86	-	154	5,70
Noviembre	4	124	152	-	280	10,40
Diciembre	49	52	81	-	182	6,80
Total/año	53	887	1.296	448	2.684	
Porcentajes	2,00	33,00	48,30	16,70		

(-) Meses que no pertenecen a la muestra

CUADRO 61. Participación por meses. Comparación de ambas fases de la investigación (en porcentajes)

	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Estudio 2006	7,07	7,93	7,77	9,23	6,88	9,34
Estudio 2007	8,60	10,50	17,50	5,60	10,10	8,90
	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Estudio 2006	9,54	6,92	10,78	11,12	7,53	5,88
Estudio 2007	7,50	2,30	6,10	5,70	10,40	6,80

GRÁFICO 40. Participación por meses. Comparación de ambas fases de la investigación (en porcentajes)



Los datos del cuadro 63 muestran que se mantiene la preponderancia los tres mismos países de acuerdo al origen de los participantes en la lista:

- Argentina: 9,8 %
- México: 7,6 %
- España: 10,2 %

Los miembros de Argentina, México y España siguen siendo los de mayor participación, y se mantiene el alto índice de miembros que no se identifican (el 50% en este caso, cuando en el estudio anterior, incluso con mayor muestra, el índice de no identificados era del 34,1%). Esta es una mala costumbre, muy difícil de erradicar (obsérvese una evolución creciente del dato), que requiere una amplia sensibilización de todos los estamentos que participan en la red, para avanzar en el tema.

En cuanto a los países representados en la lista, en el segundo estudio ha desaparecido El Salvador, cuya presencia no es significativa. En el estudio anterior aparecía con solo dos entradas (lo mismo podríamos decir de Grecia, Dinamarca y Japón), hecho que refuerza la idea de estabilidad que en estos momentos parece ya caracterizar a esta lista de distribución.

Todo lo anterior viene a refrendar la validez de nuestro segundo estudio para establecer una comparativa con el anterior, puesto que se establecen condiciones de desarrollo prácticamente similares, dándole continuidad natural a la evolución de la lista CUED-L, que resulta todavía una plataforma excelente para entrar en relación con profesionales de distintas áreas que comparten el interés por la educación a distancia.

CUADRO 62. Estudio comparativo de la muestra utilizada en ambas fases

	N° total de registros	Miembros participantes	N° registros por participante	Miembros que repiten
Estudio 2006	5.480	948	5,7	141
Estudio 2007	2.684	699	3,8	20

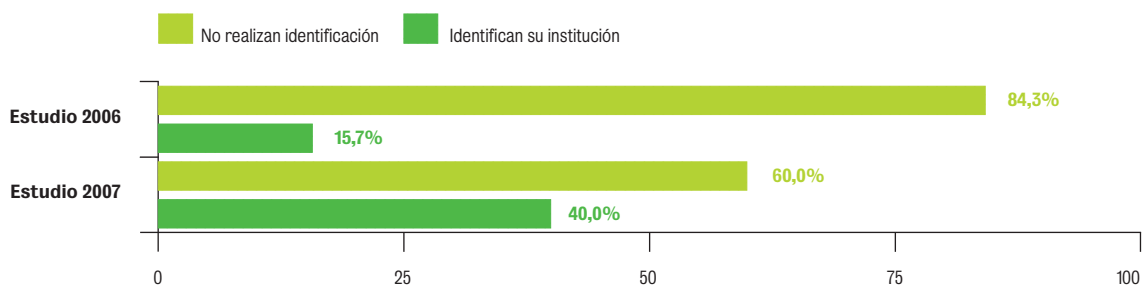
CUADRO 63. Participantes según país de origen. Comparación de ambas fases de la investigación

	Frecuencia	Porcentaje 2007	Porcentaje 2006	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
España	262	9,80	10,20	9,80	9,80
Argentina	236	8,80	16,80	8,80	18,60
Bolivia	21	0,80	0,60	0,80	19,30
Brasil	56	2,10	1,80	2,10	21,40
Chile	112	4,20	3,50	4,20	25,60
Colombia	83	3,10	5,70	3,10	28,70
Costa Rica	20	0,70	0,70	7,00	29,40
Cuba	94	3,50	5,00	3,50	32,90
Ecuador	14	0,50	0,40	0,50	33,50
Guatemala	8	0,30	0,00	0,30	33,80
México	203	7,60	0,30	7,60	41,30
Nicaragua	6	0,20	0,00	0,20	41,50
Panamá	9	0,30	11,80	0,30	41,90
Paraguay	6	0,20	0,30	0,20	42,10
Perú	97	3,60	0,20	3,60	45,70
Puerto Rico	3	0,10	0,20	0,10	45,80
Rep. Dominicana	5	0,20	3,20	0,20	46,00
Uruguay	8	0,30	0,20	0,30	46,30
Venezuela	98	3,70	0,50	3,70	50,00
Portugal	1	0,00	0,30	0,00	50,00
Sin identificar	1.342	50,00	34,10	50,00	100,00
Total	2.684	100,00	100,00	100,00	

CUADRO 64. Identificación de los *cuedlisteros*. Comparación de ambas fases de la investigación

	Estudio 2006	Estudio 2007
No realizan identificación	4.617 (84,3%)	2.433 (60%)
Identifican su institución	863 (15,7%)	1.074 (40%)
Total	5.480	2.684

GRÁFICO 41. Identificación de los *cuedlisteros*. Comparación de ambas fases de la investigación



CUADRO 65. Distribución de la muestra utilizada. Estudio 2007

	Entradas	Porcentaje
No válidos	1.610	60
Válidos	1.074	40
Total	2.684	100

CUADRO 66. Distribución de la muestra utilizada según la institución. Estudio 2007

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad	718	66,85	66,85	66,85
Docente no universitario	194	18,06	18,06	84,91
Organismo de la administración educativa	55	5,12	5,12	90,03
Empresa educativa	43	4,00	4,00	94,03
Empresa no educative	27	2,51	2,51	96,54
Fundación educativa	26	2,42	2,42	98,96
Fundación no educativa	11	1,02	1,02	99,98
Total	1.074	100,00	100,00	

CUADRO 67. Países con mayor frecuencia en la muestra. Estudio 2007

	Universidad	Institución docente no universitaria
España	139	15
Argentina	69	17
México	100	27

Este refrendo alcanza a la institución que concita la mayoría de las participaciones: aproximadamente dos de cada tres intervenciones proceden de una universidad. Nos detenemos para ello en valorar el 40% de entradas que identifican su procedencia (que, por cierto, han aumentado sensiblemente respecto del estudio anterior, pues los participantes que se identifican pasaron de ser el 15,7% a este 40%).

Una vez más, la mayoría de las entradas proceden de la universidad: 718 de un total de 1.074, lo que supone nada menos que un 67%, dos tercios de las intervenciones.

Por países, siguen siendo España, México y Argentina quienes presentan mayor índice de participación.

No tenemos que minusvalorar las intervenciones procedentes de instituciones docentes no universitarias, que resultan el 18% del total. Al fin y al cabo, todo queda en la casa de la educación.

Datos descriptivos acerca de la intervención en la lista CUED-L y su interpretación

Al igual que se hizo en el primer estudio, procederemos a analizar el contenido de las participaciones bajo la misma triple perspectiva:

- **Presentación.** Personal, institucional o de la actividad desarrollada. Su objetivo es darse a conocer en el mundo de la EaD.
- **Difusión.** Permite establecer relación con los colegas y dar a conocer actividades desarrolladas en el marco académico.
- **Debate.** El contraste, la opinión, la discusión, el análisis y la valoración, personal y colegiada del pensamiento que la temática de la lista va suscitando. Los temas se denominan *recurrentes*, *permanentes* o *emergentes*, según el caso.

Veamos ahora cómo han evolucionado estas tres cuestiones con el tiempo, comparando su comportamiento en ambos estudios.

Presentación

Un primer dato significativo es que la lista CUED-L parece desplazar la intencionalidad de sus usuarios. Cada vez son menos los que la utilizan para darse a conocer entre sus colegas, recurriendo a ella como un medio de presentación en el mundo de la EaD.

En el estudio anterior, el 84% de los miembros no se presentaban; ahora esto sucede con mayor frecuencia: en el 90% de los casos.

Estos datos demuestran cómo los participantes en la lista van preocupándose cada vez más por primar los contenidos en sus intercambios comunicativos. Vemos cómo la mayoría de los usuarios de CUED-L no tienen interés en servirse de ella con esta intención (los países que lo hacen, cuentan con muy escasa representatividad: un 4,2% de Chile, un 0,8% de Bolivia y un 0,2% de Nicaragua y de República Dominicana), de lo que podemos deducir que, obviamente, el servicio que presta parece incardinarse cada vez más en el sentido del intercambio de la información, gozando con ello de un carácter más académico.

No obstante, aquellas 251 entradas que se ocupan de presentarse merecen una leve mirada, pues nos confirman su interés: los docentes universitarios alcanzan una representación muy significativa (el 40,2%), frente a un nimio 5,6% de estudiantes, lo que contribuye a remarcar aun más el carácter universitario y científico de esta lista de distribución.

Difusión

Al analizar este segundo campo de interés, la intención es conocer en qué modo pervive su aplicación para dar a conocer y difundir en la comunidad actividades y líneas de trabajo que favorezcan la interrelación y el establecimiento de lazos estables de relación temática. En nuestro estudio anterior se dedicaba mayor cantidad de entradas a satisfacer esta función (el 77,8% de todas las intervenciones, frente al 15,7% que alcanzaba el capítulo anterior de la presentación). En esta fase del estudio se mantiene la tendencia: frente a 251 entradas que se ocupaban de presentarse, son 539 las que se centran en la difusión. Pero es preciso analizar si la proporción se mantiene en el tiempo.

Ya vemos que la respuesta es negativa. A medida que avanzamos en el estudio, se va confirmando cómo la evolución de la lista CUED-L refuerza su carácter académico, y lo va convirtiendo en un recurso excelente para ampliar los horizontes de la investigación y la interacción en un marco de desarrollo científico del conocimiento en materia de educación a distancia. El porcentaje de participación para difundir eventos, actividades y materiales aumenta con el tiempo, lo que demuestra el interés y la funcionalidad que parece tener.

Otra cuestión que afloró en el estudio de 2006 fue que esta utilidad (la difusión) resultaba la más frecuente en la mayoría de países representados (en torno al 75% de las participaciones). Esa tónica se mantiene en este nuevo estudio, lo que demuestra que persiste el interés por el carácter difusor que tiene la lista. Este es un hecho que demuestran los datos anteriores, al haber aumentado el índice de participación (del 77,85 ha pasado al 79,9%), pero también su análisis pormenorizado por países.

CUADRO 68. Miembros que no se presentan, según país de origen (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación

	Porcentaje de participaciones que no se presentan		
	Estudio 2006	Estudio 2007	Tendencia
España	81,30	88,50	↑
Argentina	80,50	90,20	↑
Bolivia	80,00	66,60	↓
Brasil	80,00	94,60	↑
Chile	83,50	83,00	↓
Colombia	85,80	89,10	↑
Costa Rica	78,40	80,00	↑
Cuba	73,40	85,10	↑
Ecuador	68,20	78,50	↑
Guatemala	81,20	100,00	↑
México	81,70	85,20	↑
Nicaragua	93,30	83,30	↓
Panamá	70,00	100,00	↑
Paraguay	83,30	83,30	→
Perú	83,40	89,60	↑
Puerto Rico	80,00	100,00	↑
Rep. Dominicana	68,00	60,00	↓
Uruguay	75,50	100,00	↑
Venezuela	73,80	81,60	↑
Portugal	88,90	100,00	↑
Sin identificar	91,10	94,30	↑
Media	84,25	90,60	↑

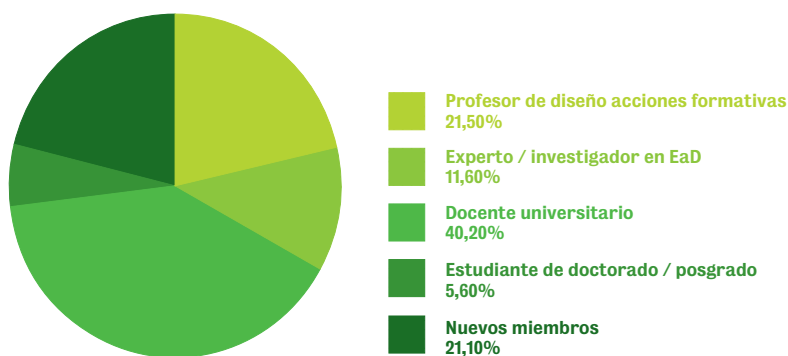
CUADRO 69. Miembros que no se presentan. Comparación de ambas fases de la investigación

	Estudio 2006	Estudio 2007
No se presentan	4.617 (84,25%)	2.433 (90,6%)
Utilizan CUED-L para presentaciones	863 (15,75%)	251(9,4%)
Total	5.480	2.684

CUADRO 70. Actividad profesional de los *cuedlisteros*. Estudio 2007

	Frecuencia	Porcentaje del total	Porcentaje ponderado
Profesor de diseño acciones formativas	54	1,90	21,50
Experto / investigador en EaD	29	1,40	11,60
Docente universitario	101	3,70	40,20
Estudiante de doctorado / posgrado	14	0,50	5,60
Nuevos miembros	53	1,90	21,10
Total	251	9,40	100,00

GRÁFICO 42. Actividad profesional de los *cuedlisteros*. Estudio 2007



CUADRO 71. Uso de la lista para difusión. Comparación de ambas fases de la investigación

	Estudio 2006	Estudio 2007
No realizan difusión	1.218 (22,2%)	539 (20,1%)
Realizan algún tipo de difusión	4.264 (77,8%)	2.145 (79,9%)
Total	5.480	2.684

CUADRO 72. Uso de la lista para difusión según país de origen (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación

	Realizan algún tipo de difusión		
	Estudio 2006	Estudio 2007	Tendencia
España	82,00	89,30	↑
Argentina	77,00	75,80	↓
Bolivia	80,00	85,70	↑
Brasil	85,00	94,60	↑
Chile	79,00	84,80	↑
Colombia	79,00	81,90	↑
Costa Rica	84,00	85,00	↑
Cuba	81,00	80,80	↓
Ecuador	50,00	85,70	↑
Guatemala	56,00	100,00	↑
México	79,00	85,70	↑
Nicaragua	87,00	66,70	↓
Panamá	80,00	77,80	↓
Paraguay	67,00	100,00	↑
Perú	76,00	87,60	↑
Puerto Rico	–	100,00	↑
Rep. Dominicana	92,00	80,00	↓
Uruguay	67,00	75,00	↑
Venezuela	84,00	78,50	↓
Portugal	89,00	100,00	↑
Sin identificar	75,00	89,30	↑
Media	76,80	85,75	↑

En cuanto al tipo de difusión que se hace en la lista, el estudio reveló que se utilizaba frecuentemente para dar respuesta a invitaciones (35,2%), para la difusión informativa (18%), para la satisfacción de información previamente establecida (12,3%) y para el intercambio de experiencias (13,9%).

Estos resultados denotan un desplazamiento en cuanto a los intereses de los *cuedlisteros* hacia el intercambio de experiencias (del 13,9% al 25,6%) y la satisfacción de información previamente establecida (del 12,3% al 21,2%), mermando el interés por difundir invitaciones a eventos formativos (del 35,2% al 13,3%).

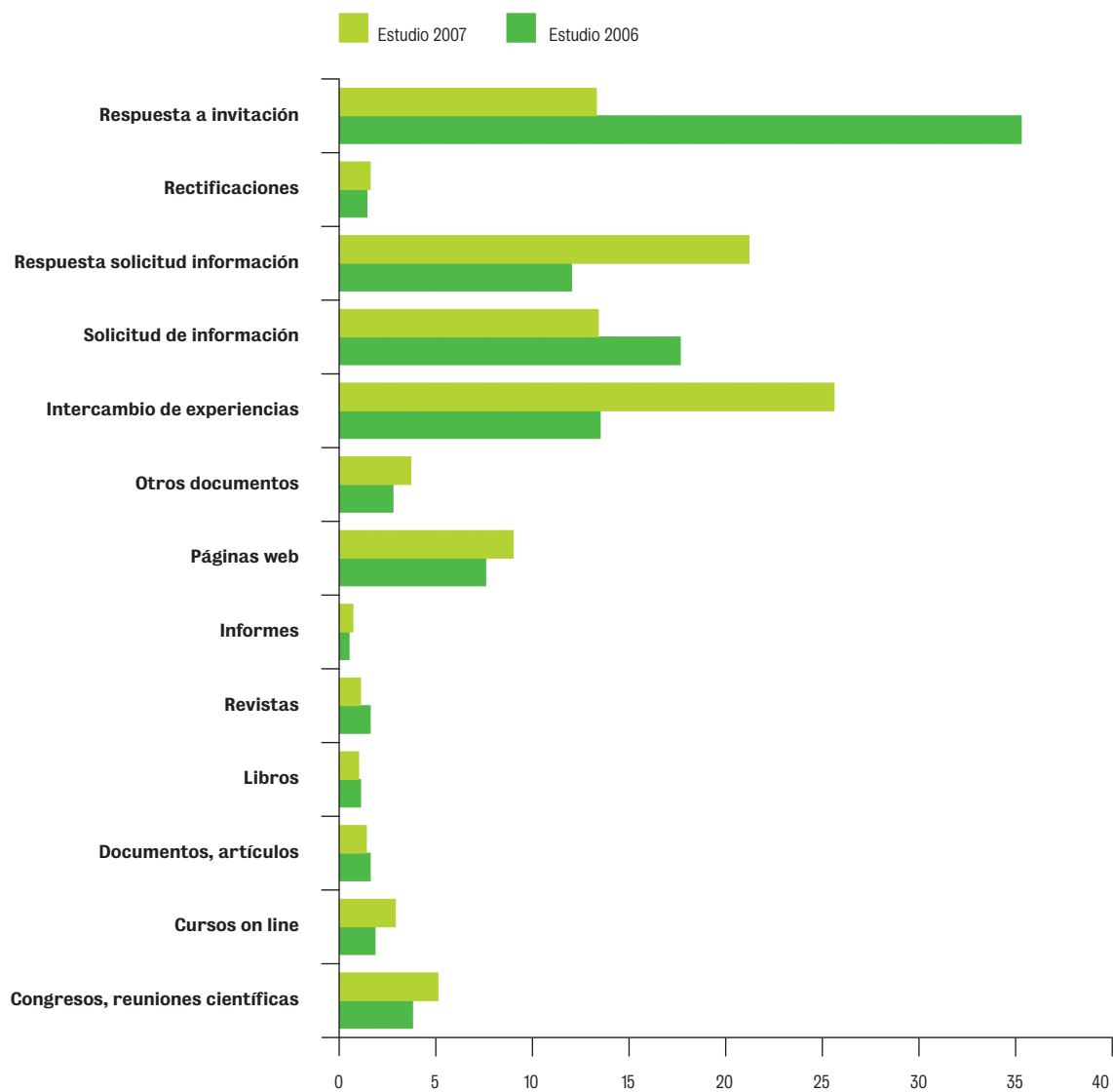
En cuanto al análisis de su procedencia, encontramos que los países más participativos –Chile, México, Argentina y España, en este orden– resultan igualmente activos en los temas de mayor interés.

Resulta significativo que el intercambio de experiencias mantiene un interés generalizado en todos los países participantes, pues si en el estudio anterior presentaba una media que oscilaba entre el 10 y el 15% en todos los países, en el estudio actual su pertinencia parece consolidarse, al presentar una media de los países que alcanza el 21,2%.

CUADRO 73. Tipo de difusión. Estudio 2007

	Frecuencia	Porcentaje
Sin indicar	548	-
Congresos, reuniones científicas	108	5,10
Cursos on line	62	2,90
Documentos, artículos	30	1,40
Libros	22	1,00
Revistas	24	1,10
Informes	15	0,70
Páginas web	195	9,00
Otros documentos	80	3,70
Intercambio de experiencias	544	25,60
Solicitud de información	286	13,40
Respuesta a solicitud información	452	21,20
Rectificaciones	36	1,60
Respuesta a invitación	282	13,30
Total	2.684	100,00

GRÁFICO 43. Contenido de las difusiones. Comparación de ambas fases de la investigación



CUADRO 74. Tipos de difusión según país de origen (en porcentajes). Estudio 2007

	Respuesta a invitación	Solicitud de información	Respuesta a solicitud de información
España	7,30	12,20	13,70
Argentina	13,60	8,50	19,90
México	15,80	10,30	19,20
Chile	18,75	10,70	18,75

CUADRO 75. Participaciones que se dedican al intercambio de experiencias, por país de origen (en porcentajes). Estudio 2007

País	%	País	%	País	%	País	%
España	9,50	Cuba	18,10	Perú	12,40	Argentina	13,90
Ecuador	35,70	Puerto Rico	33,30	Bolivia	4,70	Guatemala	–
Rep. Dominicana	–	Brasil	23,20	México	24,10	Uruguay	–
Chile	17,80	Nicaragua	–	Venezuela	19,40	Colombia	22,90
Panamá	–	Portugal	–	Costa Rica	45,00	Paraguay	16,70

Temática para el debate

Ya decíamos en el informe de nuestro estudio anterior que el debate de temas de contenido era el verdadero sentido que, desde la perspectiva académica, tienen las listas de distribución. Quizás por ello no sorprenda que este apartado sea el que concite mayor cantidad de entradas en la lista.

En primer lugar hay que valorar que la evolución que presenta la lista CUED-L desplaza hacia este apartado un mayor número de intervenciones. En nuestro estudio anterior, el 65,03% del total de entradas correspondían a esta temática, mientras que en este estudio son ya el 80,7% las que presentan este contenido.

En cuanto a la tipología de temas planteados, también parece haber una cierta evolución en el tiempo, estabilizándose como recurrentes la mayor cantidad de temas tocados por los miembros de la lista.

Resultan cada vez menos los temas emergentes, lo que nos parece lógico al tratarse de una lista y un tema que parecen estar ciertamente consolidados, y se reducen también temas ya igualmente conocidos, permanentes, por haber encontrado el suficiente debate. Este dato es interpretado como un signo de notable consolidación de la lista, en la que se debaten temas que periódicamente parecen ir apareciendo, sin perder la referencia a otros conocidos o incluso los novedosos.

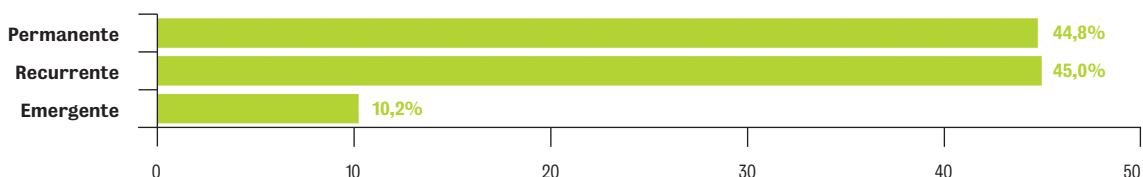
En cuanto al origen de las temáticas abordadas, no parece haber evolución respecto del primer estudio, siendo la universidad la institución más implicada en los debates: el 28,7% de las intervenciones en temas permanentes; el 22,5% de los temas recurrentes, y el 39,7% de los emergentes. Esto hace una media del 26,7% de los temas abordados (uno de cada tres y medio de los temas abordados en la lista son participados por instituciones de carácter universitario).

No obstante, nos sigue inquietando el contenido. ¿Cuáles son los temas que despiertan mayor interés? Con cierta sorpresa descubrimos que, en cuanto a los contenidos de carácter permanente, no parece haber variación con los que resultaron más debatidos en el período abarcado por el estudio anterior. En cuanto a la temática, hay un desplazamiento notable: ahora la tutoría es el tema con mayor protagonismo, pese a mantener su porcentaje en torno al 14,7%. Se mantienen en parámetros similares las plataformas y las cuestiones terminológicas, perdiendo interés la práctica educativa y la evaluación.

CUADRO 76. Tipo de temáticas de debate. Estudio 2007

Total Entradas: 2.684	Frecuencia	Porcentaje
Permanente	971	44,80
Recurrente	975	45,00
Emergente	219	10,20
Total	2.165	80,70

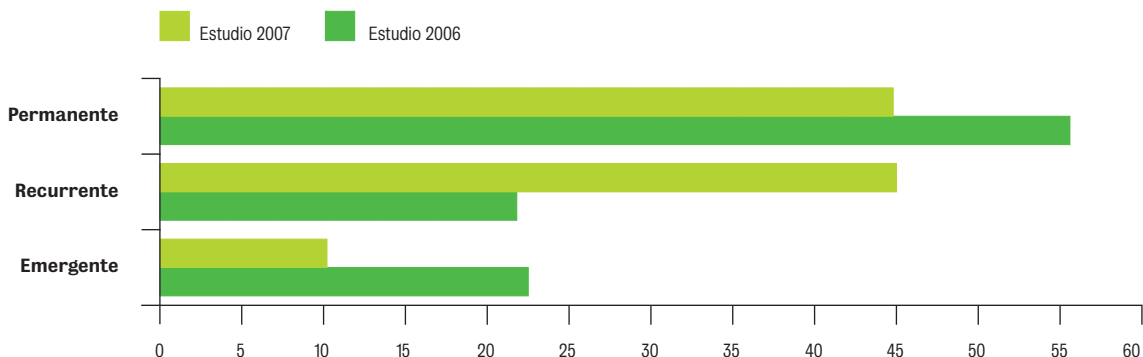
GRÁFICO 44. Tipo de temáticas de debate. Estudio 2007



CUADRO 77. Tipo de temáticas (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación

	Estudio 2006	Estudio 2007
Permanente	55,60	44,80
Recurrente	21,80	45,00
Emergente	22,50	10,20

GRÁFICO 45. Tipo de temáticas (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación



CUADRO 78. Tipo de temáticas según la actividad del participante

	No temática	Tipo de temática			Total
		Permanente	Recurrente	Emergente	
No se indica	344	530	624	112	1.610
Universidad	132	279	220	87	718
Docente no universitario	15	100	70	9	194
Organismo de la administración educativa	10	28	15	2	55
Empresa educativa	8	13	18	4	43
Empresa no educativa	6	6	12	3	27
Fundación educativa	3	13	8	2	26
Fundación no educativa	1	2	8		11
Total	519	971	975	219	2.684

En cuanto a la temática recurrente –aquellos temas que periódicamente van apareciendo y se debaten con interés variable– el tiempo parece ir desplazando el interés de los *cuedlisteros*.

En el estudio anterior, la tecnología como instrumento de la educación a distancia acaparaba la mayor parte de las intervenciones (un 44,7%), tanto como el resto de los temas. En esta ocasión no es así: su interés desciende al 17,3% dejando el protagonismo a temas específicos para el debate (que ha pasado del 18,1% del estudio anterior al 52,6% en este nuevo estudio). Esto refrenda nuestra hipótesis de consolidación de la lista, al orientarse con el tiempo al verdadero sentido que tienen este tipo de instrumentos, generando la interrelación de profesionales y provocando la elaboración del pensamiento temático.

Por último, si nuestro análisis se centra en valorar el carácter emergente de los temas, la variación resulta igualmente notable.

Ahora los temas parecen dispersar el interés de los miembros de la lista. Si en el estudio anterior parecía interesar el foro y sus aspectos formales y dinámicos –con un 26,4% de las entradas–; la EaD, sus tecnologías y el negocio, con el 16,9%, y el lenguaje escrito que se emplea en entornos virtuales, con el 11,1%, no parecen esta vez temas de interés, pues se dispersan cada vez más, alcanzando cierta notoriedad los temas de la edición (propiedad intelectual, 13,4%, y edición virtual, 12,5%), lo que nos lleva a confirmar, de un modo rotundo, la evolución temática de la lista y el dinamismo que esta le confiere al pensamiento en el ámbito de la educación a distancia.

5.7. Conclusiones TEDAL

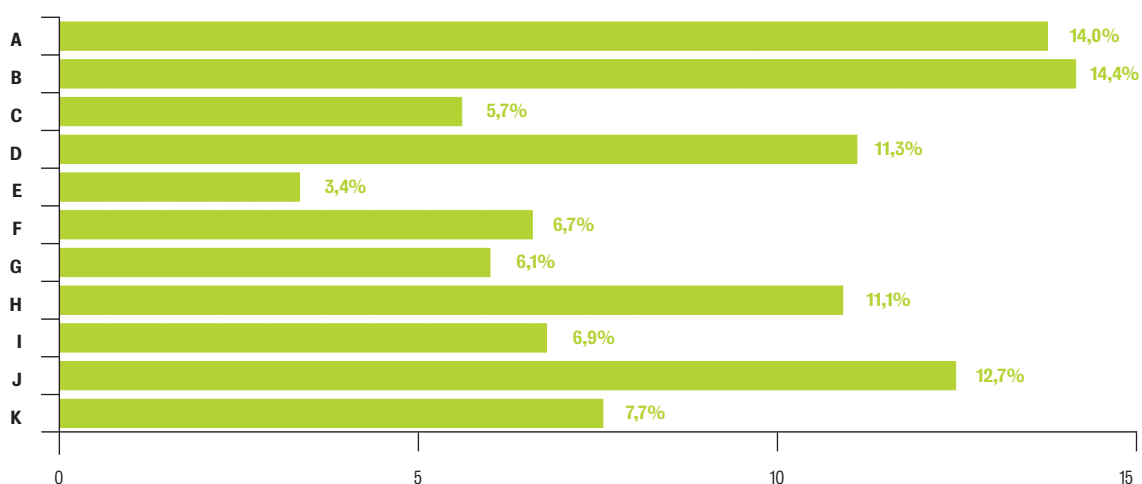
Como resulta evidente, el ámbito de estudio de las herramientas digitales de interacción está en permanente evolución, por lo que sería ilusorio proponer conclusiones más o menos definitivas. Sin embargo, se podría resaltar que, tal como señala Cabero (2006), la simple presencia de la herramienta no garantiza por sí misma la existencia de interacción; y, a pesar de que la red está facilitando este espacio, este no es el que determina a una comunidad, sino que esta se crea y se consolida únicamente gracias a la calidad de la interacción de los miembros que la configuran. Pero, como resulta lógico, no se trata de cualquier tipo de contribución, sino de aquellos debates y colaboraciones en las que se aportan información, argumentos, razonamientos, etc., gracias a los cuales se dinamiza y se construye el conocimiento. Únicamente de esta forma podremos hablar de comunicación de calidad en entornos virtuales. Este será el punto de partida para valorar cualquier comunidad soportada en entornos virtuales. Y en el caso de la CUED-L, puede extraerse tras este estudio que lo cumple ampliamente.

Respecto de los contenidos de los mensajes destaca, en primer lugar, que se está percibiendo un cambio significativo en la EaD. En los últimos diez años, asumiendo la dificultad de concretar fechas, ha habido una verdadera revolución gracias a los nuevos soportes tecnológicos que la posibilitan. Ello ha supuesto nuevas formas de diseño, de organización, de trabajo, etc., que conllevan que la percepción de las diferentes instituciones y profesionales haya cambiado radicalmente. En la actualidad es una modalidad educativa que interesa a todo aquel que imparte formación. Ahora bien, esta misma explosión exige una clarificación de los conceptos sobre los que se asienta, la profesionalización de los equipos que la hacen posible y la profundización

CUADRO 79. Distribución de las temáticas permanentes. Estudio 2007

Temática	Frecuencia	Porcentaje
A. Definición de EaD - terminología	135	14,00
B. Tutor - docente	141	14,40
C. Calidad	56	5,70
D. Plataformas	109	11,30
E. Diseño instruccional	33	3,40
F. Alumno	66	6,70
G. Evaluación	60	6,10
H. Recursos	109	11,10
I. Aclaración terminological	67	6,90
J. Práctica educativa a distancia	123	12,70
K. Formación de profesorado EaD	76	7,70
Total	971	100,00

GRÁFICO 46. Distribución de las temáticas permanentes. Estudio 2007



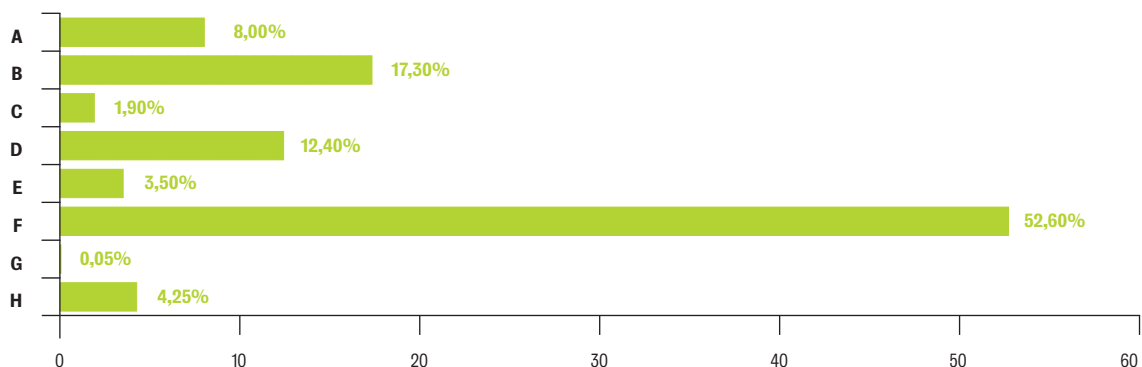
CUADRO 80. Temas de contenido (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación

	Estudio 2006	Estudio 2007
Práctica educativa a distancia	18,20	12,70
Tutoría / docencia	14,70	14,40
Evaluación	12,10	6,10
Plataformas	11,90	11,30
Aclaraciones terminológicas	10,20	14,00

CUADRO 81. Distribución de las temáticas recurrentes. Estudio 2007

Temática recurrente	Frecuencia	Porcentaje
A. Ámbitos de EaD	78	8,00
B. Tecnología como instrumento	169	17,30
C. Educación de adultos - Escuelas rurales	19	1,90
D. Modelos pedagógicos de la EaD	121	12,40
E. Dimensión pedagógica de la EaD	34	3,50
F. Posibles temas a debate	507	52,60
G. Diseño curricular	5	0,05
H. Funcionalidad social de la educación	42	4,25
Total	975	100,00

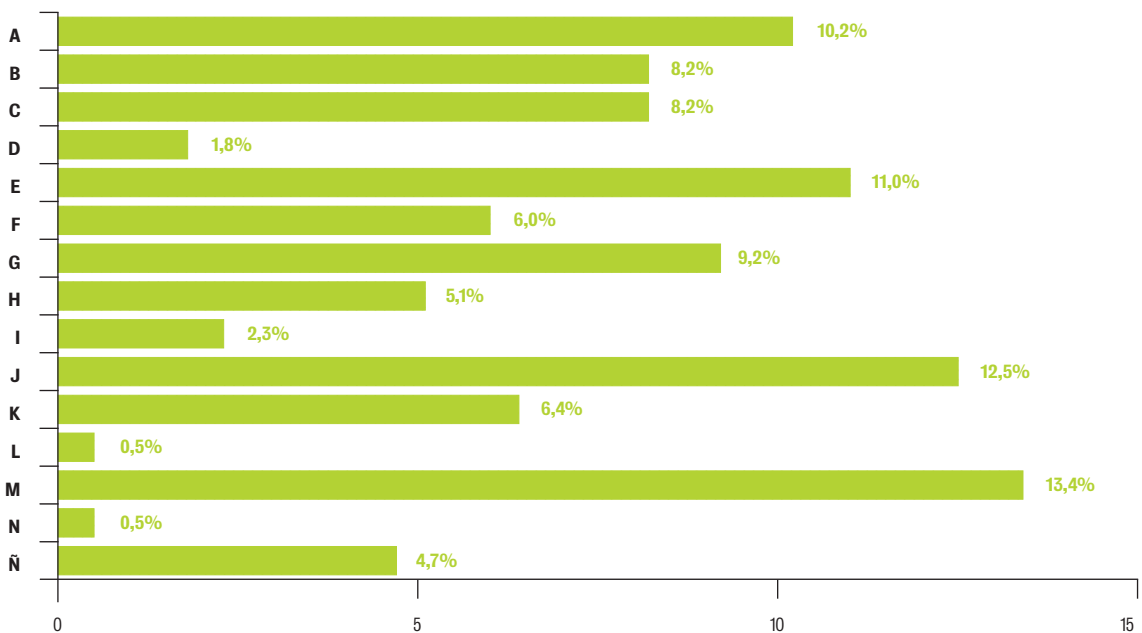
GRÁFICO 47. Distribución de las temáticas recurrentes (en porcentajes). Estudio 2007



CUADRO 82. Distribución de temáticas emergentes. Estudio 2007

Temática emergente	Frecuencia	Porcentaje
A. Hacia nuevo paradigma	22	10,20
B. Legislación en EaD	18	8,20
C. Lenguaje escrito en entornos visuales	17	8,20
D. Crédito académico	4	1,80
E. Didáctica de EaD en entornos visuales	25	11,00
F. EaD y educación especial	13	6,00
G. EaD, tecnología, negocio	20	9,20
H. Foro aspectos formales y dinámicos	11	5,10
I. Congresos EaD no presenciales	5	2,30
J. Edición virtual	27	12,50
K. Acreditación EaD	14	6,40
L. Emociones EaD	1	0,50
M. Propiedad intelectual y derechos de autor	29	13,40
N. Autoaprendizaje	1	0,50
Ñ. Universidad hoy	10	4,70
Total	217	100,00

GRÁFICO 48. Distribución de las temáticas emergentes



en temas relevantes aún sin resolver, entre otras necesidades. Para su logro se consideran tan relevantes las aportaciones de los expertos en EaD como los debates y la clarificación que se lleva a cabo en este tipo de listas. En ellas, además, se aporta una visión desde la práctica que ayuda de forma indudable a la profundización y reflexión desde las diferentes vertientes que componen toda acción educativa. De ahí que se hayan cumplido sobradamente los objetivos de esta investigación, dirigida a determinar cuáles son los temas de interés dentro de la EaD en el grupo de expertos de la CUED-L, así como exponer si se da una evolución en los conceptos y temas en torno a la EaD.

A lo largo del análisis de los datos se muestran los temas que se atienden, preocupan y ocupan en la actualidad en la EaD, y cómo a través de estos se desprende una evolución de la misma en todas sus vertientes. Gracias a ello, se puede demostrar que esta modalidad educativa interesa enormemente en la actualidad en todos los niveles educativos, y tanto a instituciones públicas como privadas. Ven en ella un medio de formación, gracias al cual se podrá llegar a cualquier lugar, cuestión que favorece, sin duda, la educación a lo largo de la vida, objetivo clave de este milenio. En suma, se muestra que la CUED-L es un instrumento válido y eficaz para conocer los contenidos y las tendencias en la EaD, por lo que se ha convertido en un referente relevante en el contexto latinoamericano: a la vez que se pone en evidencia la preocupación de los profesionales por los temas pedagógicos que fundamentan la modalidad, y de forma especial, cuando se ofrece en entornos virtuales de aprendizaje.

La validación de otro de los objetivos de esta investigación lleva a determinar la evolución de la EaD en el futuro inmediato. La interacción entre educación y tecnología es una realidad. Gracias a la tecnología, la formación ha podido acceder a nuevos canales de comunicación que posibilitan el acceso a la información y la transferencia de conocimientos en parámetros antes impensables. Todo ello hace que la EaD evolucione hacia un cambio radical, en el que adquiere un nuevo nombre, la educación virtual, que ha cambiado el modo de percibir, entender y ofrecer EaD. De ahí que este aprendizaje basado en la red haga que se hable de un nuevo paradigma educativo, aunque todavía queden en vigor durante bastante tiempo los paradigmas formativos tradicionales y, mucho más, los principios pedagógicos en que estas modalidades se asientan, que vienen a ser los mismos que han iluminado la pedagogía del último siglo. A la vez, también se puede afirmar que es la institución universitaria la verdadera pionera en la EaD en Latinoamérica, a partir de su interés en estos temas y sus propuestas innovadoras para llevarla a cabo.

El cuarto objetivo de este trabajo se dirigía a validar las listas de distribución como medios para construir el conocimiento. En este punto interesa antes evidenciar la consolidación de estas listas como verdaderas comunidades; en este caso, una comunidad virtual de aprendizaje en la que interacciona una red de expertos de la EaD. La CUED-L se manifiesta, de este modo, como un grupo dinamizador del pensamiento académico en torno a este tema. La posibilidad de reflexionar y debatir sobre cuestiones de interés común; compartir información, documentación y conocimientos; cooperar en diferentes iniciativas, etc., resulta, sin duda, un claro espacio de construcción del conocimiento, que repercute en la evolución de la propia EaD y, por supuesto, en la formación de los miembros, en este caso, los *cueldlisteros*. A la vez, esto demuestra que la CUED-L se constituye como una auténtica comunidad soportada en entorno virtual, ya que en ella se genera un continuo diálogo y cooperación propios de toda comunidad científica, lo que la consolida como red educativa latinoamericana en EaD.

Para terminar, y llegados a este punto, creemos contar con datos suficientes como para valorar la evolución que presenta con el paso del tiempo la lista de distribución Cuedistancia (CUED-L). Recuérdense que nos cuestionábamos si la lista era un auténtico recurso para el conocimiento de la educación a distancia en el mundo latinoamericano, y si de algún modo contribuía a enriquecer el conocimiento que del tema se tiene en dicho marco geográfico. Pues bien, parece ser que esta hipótesis se confirma en los términos siguientes:

- Con el paso del tiempo, la lista CUED-L ha consolidado su presencia y el protagonismo que se le confería en el mundo iberoamericano como una referencia para el conocimiento de la educación a distancia.
- Se ha convertido en un recurso de auténtico conocimiento, consiguiendo el refrendo de instituciones específicamente universitarias, para movilizar y dinamizar el pensamiento científico que en dicho tema se desarrolla en la actualidad.
- El paso del tiempo confirma la validez de la lista como un referente para el conocimiento de la realidad que presenta el desarrollo de la educación a distancia en el área iberoamericana.
- La evolución de la lista permite dinamizar el conocimiento, abrir nuevos temas y debatir cuestiones que resultan enriquecedoras para el propio progreso del conocimiento temático de la EaD.

Con los datos de ambas fases de estudio (el realizado el año 2006 y el correspondiente a 2007) podemos confirmar que la universidad resulta una institución valorada muy positivamente en el mundo de la educación a distancia, convertida en estos momentos en referente del pensamiento de este aspecto de la pedagogía actual. En este contexto, la lista CUED-L ha cobrado inusitado protagonismo, debido fundamentalmente a la intensa actividad que ha desarrollado en estos primeros años del siglo.

La temática de interés en la lista CUED-L ha sufrido notables vaivenes, acomodándose a los intereses del momento y permitiendo desarrollar un pensamiento científico bien amplio y diversificado, a tenor de las necesidades coyunturales que parecen ir apareciendo.

Las ideas expuestas con anterioridad confirman el valor educacional y didáctico que tiene la lista Cuedistancia, enriqueciendo el pensamiento y facilitando la interacción dinámica de cuantos se muestran interesados por participar en el desarrollo histórico del tema.

Con todo, amén de confirmar la utilidad de la lista, desde nuestra reflexión instamos a los organismos responsables, la Cátedra Unesco de Educación a Distancia, y a los propios miembros, los *cuedlisteros*, a asumir la responsabilidad que a cada uno corresponde por mantener vivo este medio de difusión y dinamización del conocimiento, pues encontramos que goza de un protagonismo actual muy grande, que con el tiempo parece ir consolidándose. No resultaría bueno perder esta inercia pues, como hemos podido apreciar con nuestros estudios, su contribución va siendo notable a la pedagogía del siglo XXI.

Todo esto no quita que, aunque esta sea, sin duda, la modalidad educativa del futuro, lo que continúa aflorando a lo largo de los debates es la falta de estabilidad y unicidad de sus términos, que demandan estudios rigurosos que ayuden a sistematizar el *hábeas* de la EaD, única vía para poder tratarla como referente de calidad. La CUED-L continuará contribuyendo con sus reflexiones y sus debates en la construcción de este nuevo paradigma educativo.

6. Bibliografía

- AGENDA DE CONECTIVIDAD PARA LAS AMÉRICAS Y PLAN DE ACCIÓN DE QUITO (2002). Disponible en: www.citel.oas.org/sp/Agenda%20Conectividad.asp (consulta junio de 2009).
- AREA MOREIRA, M. (2003): Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información, en *Quaderns Digital*. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_21/a_284/284.htm (consulta junio de 2009).
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BELLO, M. E. (1999): La calidad de la educación en el discurso educativo internacional, en *Acción Pedagógica*, 8:2, pp. 46-52.
- BEST, J. W. (1972): *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BONK, C. y KING, K. (1998): *Introduction to electronic collaborators*, en BONK, K. (ed): *Electronic collaborators*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- BRANON, R. y ESSEX, C. (2001): *Synchronous and asynchronous communication tools in distance education*, en *Tech Trenches*, 45:1, pp. 36-45.
- BRUNNER, J. J. (2000): *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*. Santiago: PREAL. Disponible en: www.preal.cl/ (consulta junio de 2009).
- BRUNNER, J. J. (2001): Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO.
- CABERO, J. (2006): Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Revista Electrónica de tecnología Educativa*, 20. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.pdf> (consulta junio de 2009).
- CASAS ARMENGOL, M. (2005): Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2:2. Disponible en: www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf (consulta junio de 2009).
- CEBRIÁN, J. L. (1998): *La red*. Madrid: Taurus.
- CEBRIÁN, M. (coord) (2003): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- CEPAL (2005a): *Instrumentos para el financiamiento de la Sociedad de la Información: Un marco de referencia para la definición de políticas*. Documentos de proyectos, DDPE. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- (2005b): *Políticas públicas para el desarrollo de sociedades de información en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- (2003a): *Informe de la segunda reunión de la Conferencia Estadística de las Américas (CEA) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. Disponible en: www.eclac.cl/deype/ceacepal/documentos/lcl1939e.pdf (consulta junio de 2009).
- (2003b): *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Disponible en: www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloProductivo/1/LCG2195Rev1P/lcg2195e2.pdf (consulta junio de 2009).

- (2000): *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento. Una agenda de políticas públicas*. Brasil.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la C. E. Disponible en: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (consulta junio de 2009).
- COOKSON, P. (2002): Acceso y equidad en la educación a distancia: investigación, desarrollo y criterios de calidad, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4:2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cookson.pdf> (consulta junio de 2009).
- CORAGGIO, J. L. (1992): *Economía y educación en América Latina (notas para una agenda para los 90)*. Santiago: CEAAL-FLACSO.
- CORREDERA, L. (2003): Creación y gestión de listas de distribución, en *Anuario Hipertext.net*, 1. Disponible en: www.hipertext.net/web/pag244.htm (consulta junio de 2009).
- CUMBRE MUNDIAL DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (CMSI) (2003): *Declaración de Principios y Plan de Acción*. Disponible en: www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=1161%7C1160 (consulta junio de 2009).
- DE FERRANTI, D. y otros (2002): *Cerrando la brecha en educación y tecnología*. Estudios del Banco Mundial. Disponible en: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:20406591-pagePK:146736-piPK:146830-theSitePK:489669,00.html> (consulta junio de 2009).
- DECLARACIÓN DE BÁVARO (2003): Conferencia Ministerial Regional preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. República Dominicana. Disponible en: www.eclac.cl/prensa/noticias/noticias/9/11719/Bavarofinalesp.pdf (consulta junio de 2009).
- DECLARACIÓN DE FLORIANÓPOLIS (2000): *Reunión Ministerial sobre Tecnologías de Información y Comunicaciones*. Santa Catarina, Brasil. Disponible en: www.eclac.cl/publicaciones/secretariaejecutiva/3/lcl1383/florianopolis.htm (consulta junio de 2009).
- DECLARACIÓN DE ITACURUÇÁ (2000): Recomendaciones de América Latina y el Caribe al III Congreso Internacional de la UNESCO sobre los desafíos éticos, jurídicos y sociales del Ciberespacio. Brasil: UNESCO. Disponible en: http://webworld.unesco.org/infoethics2000/documents/rec_latin_sp.rtf (consulta junio de 2009).
- FACUNDO, A. (2003): *La educación superior virtual en Colombia*. Bogotá: UNESCO/IESALC.
- (2002): *Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias*. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- FAINHOLC, B. (2002): La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo, en *RED, Revista de Educación a Distancia*, 12. Disponible en: www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf (consulta junio de 2009).
- (comp.) (1997): *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2004): *La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y El Caribe. Situación, tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: IESALC.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2001): *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Disponible en: www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf (consulta junio de 2009).
- FERRER, G. (2006): *Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Balance y Desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- FOX, D. J. (1981): *El proceso de la investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- GAIRÍN, J. (2006): Las comunidades virtuales de aprendizaje, en *Educación*, 37, pp. 41-64.
- GARCÍA ARETIO, L., RUIZ CORBELLA, M. y DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007): *De la educación a distancia a la formación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- y MARÍN IBÁÑEZ, R. (1998): *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid: UNED.

- GARCÍA LLAMAS, J. L., GONZÁLEZ GALÁN, M. A. y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2001): *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- GARCÍA, N., WOLF, L. y NAVARRO, J. C. (2002): *La educación y la tecnología en América Latina y el Caribe. Notas sobre temas, políticas e innovaciones*. Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Sostenible, BID.
- GUNAWARDENA, C., LOWE, C. y ANDERSON, T. (1997): *Analysis of a global on line debate and the development of an interaction model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*, en *Journal of Educational Computing Research*, vol. 17, 4, pp. 397-431.
- HARA, N., BONK, C. y ANGELI, C. (2000): *Content analysis of on line discussion in an applied educational psychology course*, en *Instructional Science*, 28, pp. 115-152.
- HENRI, F. (1992): *Computer conferencing and content analysis*, en KAYE, A. R. (ed), *Collaborative learning through computer conferencing*, pp. 117-136 Berlín: Springer Verlag.
- HILBERT, M., BUSTOS, S. y FERRAZ, J. C. (2003): *Estrategias Nacionales para la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe*. CEPAL. Disponible en: www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/13815/P13815.xml&xsl=/ddpe/tpl/p9f.xsl&base=/ddpe/tpl/top-bottomdirector.xslt (consulta junio de 2009).
- IESALC-UNESCO/ANUIES (2004): *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México: IESALC-UNESCO/ANUIES.
- KERLINGER, F. N. (1987): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- MAJÓ, J. (2000): Nuevas tecnologías y educación. Conferencia de presentación del *I Informe sobre l'equipament, els usos i el plantejament pedagògic dels centres davant les TIC*, Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: www.uoc.es/web/esp/articulos/joan_majo.html (consulta junio de 2009).
- MAN, C. y STEWART, F. (2000): *Internet communication and qualitative research. A handbook for researching on line*. London: Sage.
- MANZANARES, A. (2004): Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación, en *Bordón*, 56:2, pp. 289-303.
- MARCELO, C. y PERERA, V. H. (2005): Aprender con otros en la red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asíncrona, en *Bordón*, 56, 3-4, pp. 533-558.
- MARTÍN DE LA HOZ, P. (2007): El foro como sistema de comunicación e interacción, en *Revista Complutense de Educación*, 18:1, pp. 95-112.
- MENA, M. (comp.) (2004): *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, Tecnologías y Realidades*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones - Stella - ICDE - UNESCO.
- MENA, M., RODRÍGUEZ, L. y DIEZ, L. (2005): *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: Stella / La Crujía.
- MÉNDEZ-ESTRADA, V. y MONGE NÁJERA, J. (2006): Las TIC en un entorno latinoamericano de educación a distancia: la experiencia de la UNED de Costa Rica, en *Revista de Educación a Distancia*, 15. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/15/> (consulta junio de 2009).
- MERLO VEGA, J. A. y SORLI ROJO, A. (1999): Las listas de distribución como herramienta profesional, en *Métodos de información*, 31, 53-61 pp. Disponible en: <http://exlibris.usal.es/merlo/escritos/index.htm> (consulta junio de 2009).
- MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO Y COMERCIO (2005): *La sociedad de la Información en el siglo XXI: Un requisito para el desarrollo*, vol. 1. Madrid: División de información, documentación y publicaciones.
- MOORE, M. G. (1972): *Learner autonomy: the second dimension of independent learning*, en *Convergence Fall* 5(2), pp. 76-88. Disponible en: www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf (consulta junio de 2009).
- NACIONES UNIDAS (2000): Declaración del Milenio. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Disponible en: www.onu.org.pe/Upload/Documentos/Declaracion_milenio.htm (consulta junio de 2009).
- PALDAO, C. (2002): *Una puerta abierta a la educación de las Américas*. Washington, DC: AICD-OEA. Disponible en: www.educoea.org/Portal/docs/portal_paper_ver7_esp_versionve.doc (consulta junio de 2009).
- PALDAO, C. y LOZADA, C. (2003): *El adelanto tecnológico al servicio del potencial humano: El Portal de las Américas*. Trabajo elaborado para Conferencia Ministerial Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, República Dominicana. Disponible en: www.educoea.org/portal/docs/Discurso_Paldao_RepDom_Jan25.pdf (consulta junio de 2009).

- PASTOR ANGULO, M. (2005): La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI, en *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, 136, pp. 77-93.
- QUINTANAL, J. (2006): *Tendencias actuales en los debates sobre la EaD*. Tesina presentada en el Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia de la Cátedra Unesco de Educación a Distancia. Madrid: UNED.
- RAMÍREZ ROMERO, J. L. (2006): Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28, pp. 61-90
- RHEINGOLD, H. (1996): *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- RINAUDO, M. C., CHIECHER, A. y DONOLO, D. (2002a): Las listas de distribución como espacios de interacción entre tutores y alumnos, en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 2. Disponible en: www.um.es/ead/red/2/listas.pdf (consulta junio de 2009).
- RINAUDO, M. C.; CHIECHER, A.; DONOLO, D. (2002b) Listas de distribución: recursos mediadores para enseñar y aprender a distancia, en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 6. Disponible en: www.um.es/ead/red/6/listas.pdf (consulta junio de 2009).
- SALINAS, J. (2007): Experiencias de cooperación interuniversitaria mediante TIC: Consorcios, redes y campus virtuales compartidos, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10: 2, pp. 179-206.
- (2000a): El rol del profesorado en el mundo digital, en DEL CARMEN, L. (ed): *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Universitat de Girona, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 305-320.
 - (2000b). Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. *Primer Encuentro Iberoamericano. Universidad Central de Venezuela*, Caracas. Disponible en: www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/didactica/1%20El%20rol%20del%20profesorado%20universitario%20ante%20la%20nueva%20era%20digita.pdf (consulta junio de 2009).
 - (2000c): ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?, en CABERO, J; SALINAS, J. et al (coord.), *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos. ISBN: 84-85101-25-1. pp. 451-466. Disponible en: <http://gte.uib.es/publicacions/edutec991.pdf> (consulta junio de 2009).
- SALMON (2000): *E-Moderating. The key to teaching and learning on line*. Londres: Kogan Page.
- SANGRÀ, A. (2002a): *La calidad en las experiencias virtuales de educación superior*. Barcelona: UOC. Disponible en: www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html (consulta junio de 2009).
- (2002b). Educación a distancia: educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo, en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, EDUTEC*, 15, pp. 2-3.
- SIGALÉS, C. (2001): El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. *X Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Guadalajara, México. Disponible en: www.uoc.es/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102_imp.html (consulta mayo de 2009).
- SILVIO, J. (2006): Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3:1. Disponible en: www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf (consulta mayo de 2009).
- (2000a): *Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.impactalliance.org/ev02.php?ID=11192_201&ID2=DO_TOPIC (consulta junio de 2009).
 - (2000b): *La virtualización de la Universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC-UNESCO.
- SUÁREZ GUERRERO, C. (2003): Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje, en *El Tintero*, 3:10. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/archivoPDF3.pdf> (consulta junio de 2009).
- TORRES VELANDIA, A. (2000): La educación superior a distancia en las universidades del Área Metropolitana de la ciudad de México. Realidades, prospectiva y desafíos, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30:3, pp. 93-115. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27030304.pdf> (consulta mayo de 2009).
- UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- (2004): *Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe. ¿Vamos por un buen camino?* Santiago:

OREALC/UNESCO.

- (2002): *Aprendizaje Abierto y a Distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. París: UNESCO.
 - (1998): *Informe Mundial sobre la Educación: Los Docentes y la Enseñanza en un Mundo en Mutación*. Madrid: Santillana / UNESCO.
 - (1990): *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- WEDEMEYER, C. A. (1981): *Learning at the back door: reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison (USA): University of Wisconsin Press.

7. Siglas

AICD: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo
AIESAD: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
ALFA: América Latina Formación Académica
ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AOD: Ayuda Oficial para el Desarrollo
CEPAL: Comisión Económica Para América Latina
CIID: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
CIREAD: Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia
CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CMSI: Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información
COSYPEDAL: Concepción, Situación y Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina
CREAD: Consorcio Red de Educación a Distancia
CUED: Cátedra UNESCO de Educación a Distancia
EAAD: Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia
EVA: Entornos Virtuales de Aprendizaje
EVAD: Educación Virtual a Distancia
EVEA: Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje
ICA: Instituto para la Conectividad en las Américas
IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IITE: Instituto para la Aplicación de las Tecnologías de la Información a la Educación
ILCE: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
INEAM: Instituto de Estudios Avanzados de las Américas
OSILAC: Observatorio para la Sociedad de la Información en Latinoamérica y el Caribe
PROTIC: Proyectos y Profesionales de Información y Comunicación en América Latina y el Caribe
RAEC: Red Electrónica Académica de CLACSO
REEDI: Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano
RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
RUEDA: Red de Universidades de Educación a Distancia
TEDAL: Tendencias de la Educación a Distancia en América Latina.
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
UDUAL: Unión de Universidades de América Latina
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia
UTPL: Universidad Técnica Particular de Loja
WILAC: Proyecto Tecnologías Inalámbricas para el Desarrollo en Latinoamérica y el Caribe

Índice de cuadros, gráficos y figuras

- 22 GRÁFICO 1. Inversión en educación por país. Comparación años 1990-2002
- 27 CUADRO 1. Planes de inclusión en la sociedad de la información en los países latinoamericanos
- 38 CUADRO 2. Portales educativos integrantes de la RELPE
- 45 CUADRO 3. Variables de entrada o categóricas
- 51 CUADRO 4. Análisis de fiabilidad
- 53 GRÁFICO 2. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según el país en el que reside
- 53 GRÁFICO 3. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según el sexo
- 55 GRÁFICO 4. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según grupos de edad
- 55 GRÁFICO 5. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según titulación
- 55 GRÁFICO 6. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según el ámbito de trabajo
- 57 CUADRO 5. Frecuencias y porcentajes de las denominaciones que tienen las instituciones que imparten EaD en los países de América Latina, en función del orden establecido por los expertos
- 57 GRÁFICO 7. En su institución, ¿se imparte algún curso de EaD?
- 57 GRÁFICO 8. ¿Trabaja en algún curso o programa de EaD?
- 57 GRÁFICO 9. Distribución de los expertos en EaD de la muestra según los años que llevan trabajando en algún curso o programa de EaD
- 59 CUADRO 6. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada una de las características de la pregunta 2
- 61 CUADRO 7. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy
- 61 GRÁFICO 10. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy
- 62 CUADRO 8. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy, según sexo
- 62 CUADRO 9. Importancia que otorgan los expertos a cada uno de los requisitos con que debe contar un curso de EaD de hoy, en función de la edad, titulación y ámbito en que desempeñan su trabajo
- 63 CUADRO 10 / GRÁFICO 11. Relevancia que asignan los expertos a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy
- 65 CUADRO 11. Relevancia que asignan los expertos a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy, en función del sexo y de si trabajan en algún curso o programa de EaD
- 65 CUADRO 12. Relevancia que asignan los expertos a cada una de las posibles ventajas de los sistemas de EaD de hoy en función de la edad, titulación y ámbito en que desempeñan su trabajo
- 67 CUADRO 13 / GRÁFICO 12. Grado que asignan los expertos a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy
- 68 CUADRO 14. Grado que asignan los expertos a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy, en función del sexo
- 68 CUADRO 15. Grado que asignan los expertos a cada uno de los posibles inconvenientes de los sistemas de EaD de hoy, en función de la edad, titulación y ámbito en que desempeñan su trabajo
- 69 CUADRO 16 / GRÁFICO 13. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada uno de los diferentes niveles o ámbitos educativos (pregunta 6)
- 71 CUADRO 17 / GRÁFICO 14. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada formato en que se presentan la mayoría de los contenidos en las realizaciones de EaD de su país (pregunta 7)
- 72 CUADRO 18 / GRÁFICO 15. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los distintos formatos de material escrito que se utilizan en los cursos, programas e instituciones de EaD (pregunta 8)
- 73 CUADRO 19. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de distintas formas de interacción profesor-alumno que se dan en los cursos o programas de EaD de su país (pregunta 9)

- 75 CUADRO 20 / GRÁFICO 16. Grado de uso que asignan los expertos a las diferentes herramientas de internet en las propuestas de EaD de su país
- 76 CUADRO 21 / GRÁFICO 17. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 11
- 77 CUADRO 22 / GRÁFICO 18. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 12
- 78 CUADRO 23 / GRÁFICO 19. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 13
- 80 CUADRO 24 / GRÁFICO 20. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 14
- 81 CUADRO 25 / GRÁFICO 21. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 15
- 82 CUADRO 26 / GRÁFICO 22. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 16
- 83 CUADRO 27 / GRÁFICO 23. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 17
- 85 CUADRO 28 / GRÁFICO 24. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 18.1
- 86 CUADRO 29 / GRÁFICO 25. Frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en la pregunta 18.2
- 102 FIGURA 1. Actividades de la CUED
- 103 GRÁFICO 26. Porcentaje de miembros de CUED-L según su país de origen
- 104 CUADRO 30. Cantidad y porcentaje de miembros de CUED-L según país de origen
- 104 CUADRO 31. Datos tratados en las dos etapas de la fase TEDAL
- 106 GRÁFICO 27. Distribución de las entradas por país de origen
- 105 CUADRO 32. Distribución de las entradas por país de origen
- 108 FIGURA 2. Ejemplo de participación vía e-mail
- 108 FIGURA 3. Ejemplo de participación vía página web
- 112 GRÁFICO 28. Evolución de las participaciones entre 2001 y 2004
- 112 CUADRO 33. Número de mensajes. (2001-2004)
- 112 CUADRO 34. Distribución de intervenciones por año y por mes
- 112 FIGURA 4. Formulario para participación en la CUED-L
- 114 CUADRO 35. Frecuencia según número de entradas
- 114 CUADRO 36 / GRÁFICO 29. Frecuencias y porcentajes de las participaciones
- 116 CUADRO 37 / GRÁFICO 30. Participaciones en la CUED-L según la institución a la que pertenece el suscriptor
- 117 CUADRO 38. Instituciones a las que pertenecen los miembros de CUED-L, según país de origen
- 121 CUADRO 39 / GRÁFICO 31. Uso de la presentación
- 119 CUADRO 40. Uso de la presentación, según país de origen
- 121 CUADRO 41. Miembros de CUED-L dedicados a temas formativos, según país de origen
- 121 CUADRO 42 / GRÁFICO 32. Área de trabajo de los miembros de CUED-L
- 122 CUADRO 43 / GRÁFICO 33. Uso de la lista para difusión
- 122 CUADRO 44. Uso de la lista para difusión, según país de origen
- 124 CUADRO 45 / GRÁFICO 34. Tipos de difusión
- 125 CUADRO 46. Tipo de difusión por país de origen
- 126 CUADRO 47 / GRÁFICO 35. Distribución de los temas de acuerdo a su modo de aparición
- 127 CUADRO 48. Tipo de temas según la institución a la que pertenece
- 128 CUADRO 49 / GRÁFICO 36. Frecuencia de la temática permanente
- 128 CUADRO 50. Temáticas permanentes según país de origen (en porcentajes)
- 128 CUADRO 51. Temáticas permanentes en miembros de instituciones universitarias (en porcentajes)
- 130 CUADRO 52 / GRÁFICO 37. Frecuencia de la temática recurrente
- 130 CUADRO 53. Temáticas recurrentes según país de origen (en porcentajes)
- 131 CUADRO 54. Temáticas recurrentes en miembros de instituciones universitarias (en porcentajes)
- 133 CUADRO 55 / GRÁFICO 38. Frecuencia de la temática emergente
- 135 CUADRO 56. Temáticas emergentes en miembros de instituciones universitarias (en porcentajes)
- 135 CUADRO 57. Datos tratados en las dos etapas de la fase TEDAL
- 135 CUADRO 58. Comparación de las muestras utilizadas en las dos fases de la investigación
- 136 CUADRO 59 / GRÁFICO 39. Comparación de intervenciones por año
- 136 CUADRO 60. Comparación de la distribución mensual de entradas
- 137 CUADRO 61 / GRÁFICO 40. Participación por meses. Comparación de ambas dos fases de la investigación
- 138 CUADRO 62. Estudio comparativo de la muestra utilizada en ambas fases
- 138 CUADRO 63. Participantes según país de origen. Comparación de ambas fases de la investigación
- 138 CUADRO 64 / GRÁFICO 41. Identificación de los *cuedlisteros*. Comparación de ambas fases. Comparación de ambas fases de la investigación
- 139 CUADRO 65. Distribución de la muestra utilizada. Estudio 2007
- 139 CUADRO 66. Distribución de la muestra utilizada según la institución. Estudio 2007
- 139 CUADRO 67. Países con mayor frecuencia en la muestra. Estudio 2007
- 141 CUADRO 68. Miembros que no se presentan, según país de origen (en porcentajes)
- 141 CUADRO 69. Miembros que no se presentan. Comparación de ambas fases de la investigación
- 141 CUADRO 70 / GRÁFICO 42. Actividad profesional de los *cuedlisteros*. Comparación de ambas fases de la investigación

- 142 CUADRO 71. Uso de la lista para difusión . Comparación de ambas fases de la investigación
- 142 CUADRO 72. Uso de la lista para difusión según país de origen (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación
- 143 GRÁFICO 43. Contenido de las difusiones. Comparación de ambas fases de la investigación
- 143 CUADRO 73. Tipo de difusión. Estudio 2007
- 144 CUADRO 74. Tipos de difusión según país de origen (en porcentajes). Estudio 2007
- 144 CUADRO 75. Participaciones que se dedican al intercambio de experiencias, por país de origen (en porcentajes). Estudio 2007
- 145 CUADRO 76 / GRÁFICO 44. Tipo de temáticas de debate. Estudio 2007
- 145 CUADRO 77 / GRÁFICO 45. Tipo de temáticas (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación
- 145 CUADRO 78. Tipo de temática según la actividad del participante
- 147 CUADRO 79 / GRÁFICO 46. Distribución de las temáticas permanentes. Estudio 2007
- 147 CUADRO 80. Temas de contenido (en porcentajes). Comparación de ambas fases de la investigación
- 147 CUADRO 81 / GRÁFICO 47. Distribución de las temáticas recurrentes (en porcentajes). Estudio 2007
- 148 CUADRO 82 / GRÁFICO 48. Distribución de las temáticas emergentes (en porcentajes). Estudio 2007

CONCEPCIÓN Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA

El proyecto de investigación COSYPEDAL aborda la situación de la educación a distancia en América Latina y su evolución. Para conocer las condiciones presentes del contexto, se analizan tres factores que influyen en la implantación de la educación a distancia: el primero es la calidad educativa; el segundo, el coste económico que suponen los recursos tecnológicos que requiere este tipo de educación, y el tercer factor es la infraestructura tecnológica necesaria.