



Estado del arte: educación virtual en la educación superior en Costa Rica

Rosmery Hernández Pereira¹

Resumen

El artículo resume los resultados de un estudio realizado entre febrero y septiembre de 2005 y tiene como objetivo ofrecer el estado del arte en materia de educación virtual en el país. Se intenta construir un marco de referencia para que el sistema de educación superior del país tenga mayor claridad sobre lo que acontece en Costa Rica en este campo y pueda orientar el proceso de toma de decisiones, la definición de políticas y las estrategias por seguir en esta materia.

Para la fecha en la que se efectúa este estudio no hay conocimiento de un trabajo similar en el país; a este elemento se une al aumento de la educación virtual en Costa Rica, como se verá en este trabajo.

Palabras clave:

educación virtual, educación superior costarricense, plataformas virtuales

Abstract

This paper summarizes the results from a study performed between February and September 2005. Its objective is to state the situation of virtual education in the country. The idea is to develop a reference so higher education institutions understand what is going on in the country in this field and so they can guide decision-making processes, policy definition and strategies. For the time being there is no similar study in the country. Also, virtual education has become more popular in Costa Rica, as we will see.

Key words:

virtual education, higher education, ICT

¹ Coordinadora UNA Virtual, Universidad Nacional, Costa Rica.

La identificación de las instituciones que reportaran una experiencia en educación virtual se llevó a cabo mediante un sondeo vía página Web y telefónico. Se identificaron ocho instituciones, a saber: las cuatro universidades públicas: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED) e Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), y cuatro universidades privadas: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), Universidad Interamericana de Costa Rica (UICR), Universidad para la Cooperación Internacional (UCI) y Universidad Latina.

Una vez identificadas tales instituciones, se procedió a hacer visitas y entrevistas a las autoridades académicas y administrativas y a los funcionarios técnicos responsables de estas iniciativas. Luego se aplicó un cuestionario a estudiantes que estuvieran matriculados en ese momento o que en el pasado hubieran llevado un curso en alguna de las carreras que incluían cursos virtuales. Con los grupos de alumnos y profesores la recolección de datos implicó algunas limitaciones; aunque se pretendió alcanzar a la mayor parte de la población, eso no fue posible. En este aspecto se contó con la colaboración de profesores y administrativos de las instituciones en estudio, quienes facilitaron los medios para hacer llegar los cuestionarios a las personas. En algunos casos se entregó en forma personal y en otros casos se usó la plataforma para cursos en línea y el correo electrónico. Otra situación particular fue la que se presentó con la UICR, que no facilitó las condiciones para hacer llegar las entrevistas y cuestionarios a los profesores y alumnos, por lo que en el particular, la representación de alumnos es nula, no así el caso de profesores, ya que se logró identificar a algunos de ellos. En cuanto a la UCI, aunque ofreció su

colaboración, no se obtuvo ninguna respuesta de alumnos.

También se incluyen en el estudio las entrevistas a autoridades del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), el Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP) y del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

Todos los datos tienen fundamento empírico; su procedencia es de fuentes primarias, como cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, entrevistas guiadas y observación de campo. En siete de los ocho casos se logró tener una entrevista con la autoridad académica-administrativa responsable de la iniciativa. Eso no fue posible en la UCR, porque no había en ese momento una persona en el cargo, sin embargo, el responsable de la parte técnica, aportó muchos de los datos requeridos.

Para la Universidad Latina solo se cuenta con datos de la entrevista a la autoridad académica, pues el concepto de educación virtual no está posicionado en la forma como se emplea en este trabajo, por lo que quedó excluida de la muestra.

Para efectos del estudio, cuando sea necesario se hará referencia a los grupos de entrevistados, de la siguiente manera: Grupo 1: Autoridades académicas (7 entrevistas) Grupo 2: Profesores (18 cuestionarios), Grupo 3: Técnicos (6 cuestionarios y 2 entrevistas) , Grupo 4: Estudiantes (133 cuestionarios).

Antecedentes y marco referencial

1. Delimitación del Sistema de Educación Superior en Costa Rica. La educación superior en Costa Rica está conformada en sentido amplio por las universidades públicas y privadas, colegios

universitarios e instituciones parauniversitarias. Aquí se presenta la experiencia en el nivel de las universidades, pues los colegios universitarios y las instituciones parauniversitarias manifestaron no tener experiencia en este sentido.

2. Internet en la educación superior. Internet llega a la UCR en 1993, no obstante, ya en 1990 se encuentra su antecesor inmediato, la red Bit net; en el caso de la UNA, en 1994, en el ITCR, en 1993, y la UNED ya había también formado parte de Bit net. Desde la aparición de la red, algunos docentes son atraídos por las maravillas que percibían de esta herramienta y querían aprovecharla para incorporarla en su actividad profesional. No obstante, la calidad de acceso y las condiciones de infraestructura tecnológica limitan las posibilidades de emplear los recursos que esta ofrece. Un caso interesante es el que se da con el profesor Jorge Gunter, de la UNA en 1994. Y son precisamente estas iniciativas y otras tan interesantes como la que se puede leer en el documento El potencial de los laboratorios virtuales en la enseñanza de las ciencias naturales, de Rivas Rossi, Monge y Méndez-Estrada desde 1993 las que se pueden señalar como las antecesoras más remotas de lo que hoy se conoce como educación virtual en Costa Rica.
3. Concepto de educación virtual. En este sentido parece que la unión de la computadora, Internet y un sistema que integra los recursos de la red usados en la docencia, conforman en nuestro contexto una identidad necesaria para la educación virtual. Esta afirmación se demuestra en el estudio, por ejemplo, ante la pregunta ¿Desde cuándo hay educación virtual en su universidad?, las personas responden en relación con la fecha de incorporación de la plataforma para cursos. Además, cuando se interroga acerca del concepto de educación virtual, hay referencias a las tecnologías de la información y la comunicación, en especial a Internet, a la distancia física, a la opción de

hacer simulaciones de la realidad y a mejorar la interacción de los sujetos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Así, la definición propuesta por la autora de este artículo en el marco costarricense es: la utilización de herramientas tecnológicas para la representación o simulación de la realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con elementos que coadyuvan a alcanzar los objetivos curriculares. No puede entonces pensarse que la distancia entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los adjetivos con los que se califica la educación virtual. Lo que sí es claro es que la educación a distancia se ha visto muy favorecida por las TIC. Algo parecido puede decirse de Internet, ya que a pesar de ser uno de los factores que han impulsado el posicionamiento de la educación virtual, no fue indispensable para el surgimiento de esta.

En definitiva el concepto de educación virtual tiene diferentes significados que se encuentran en relación directa con sus experiencias; por ejemplo, el profesor Gabriel Ferraté, rector de la UOC, concibe su institución como una universidad virtual, aduciendo que esta es una universidad a distancia de tercera generación,² y centra toda su estrategia en los servicios que puede ofrecer a los alumnos por medio de Internet. De aquí se desprende que para este caso la red es la que posibilita la educación virtual.

Es obvio que todos estos recursos no podían ser utilizados de la forma como hoy se conocen, ya que aparte de las condiciones de acceso e infraestructura tecnológica señaladas, no se disponía de las plataformas para cursos virtuales, de acuerdo con el concepto que de ellas tenemos hoy. A partir

² Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models for European Universities (lot 1) Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture, 2003.

de las probabilidades de usar los espacios de discusión (foros), transferencia de archivos desde un servidor hasta una computadora (ftp), los correos o correspondencia electrónica, las conversaciones electrónicas sincrónicas (chat) y las posibilidades de videoconferencia y audioconferencia integradas en una herramienta conocida como plataforma para cursos virtuales, se va posicionando más fuertemente el concepto de educación virtual en la educación superior costarricense. Por ello, para el marco de este trabajo la autora define las plataformas para cursos como sistemas o aplicaciones informáticas que pretenden integrar las TIC para ser usadas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

No puede tampoco dejarse de lado el papel de las plataformas para cursos virtuales, en el contexto de la educación virtual en el nivel superior en Costa Rica. El estudio muestra con claridad el vínculo existente entre la aparición en el escenario académico del concepto de educación virtual que se ha ido desarrollando en Costa Rica y las plataformas para cursos de este tipo.

En este sentido, si se intentara identificar una fecha que muestre el inicio de la educación virtual en la educación superior como se conoce hoy, esta sería el año 1999, período cuando se puede identificar el surgimiento de iniciativas aún más ambiciosas, que incorporan la inclusión de plataformas para cursos en línea.

El Instituto Tecnológico de Costa Rica es el que, quizá por su naturaleza, reporta ya en 1998 una iniciativa en el marco de una plataforma para cursos. El profesor Carlos Cruz inicia ese año el contacto con la Universidad de Alicante, en el marco de la Cooperación Internacional. Inmediatamente, esta iniciativa se concreta en 1999 y, por lo menos en sus comienzos, parece haber un esfuerzo bastante

organizado por incorporarla al quehacer docente del ITCR. Casi de forma simultánea la UNED, en 1999, se beneficia de la cooperación internacional, también con la Universidad de Alicante, y ya en ese año la UNA negocia otro acuerdo que se consolida en 1999 con la Universidad Austral de Chile. En ese mismo año la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) inicia el diseño de su primera maestría virtual y de su propia plataforma, pero apenas seis meses después deja de lado este recurso y opta por comprar la licencia de la plataforma Blackboard, para cursos virtuales. En ese momento se consideró que la inversión en investigación y diseño de un recurso como ese era muy alto y que ya existían en el mercado opciones bastante atractivas en precio y calidad.

Entre 1998 y 1999, la UICR también reporta alguna experiencia en el campo, aunque es importante señalar que en el período 2000-2004 inicia un proceso mucho más sistematizado, lo que los lleva a probar primero con Blackboard (2002-2004) y con una plataforma de licencia que adquieren de la Universidad Abierta de Cataluña (UOC). Como es notorio, existía la necesidad de buscar alguna herramienta que facilitara o mejorara la inserción en el marco de la educación virtual. Un elemento por destacar en este caso es que, a partir de 2004, con la consolidación de la UICR como parte de una red internacional de universidades, la red Laureate, se ve influenciada por un concepto más amplio, el de campus virtual, lo que hace que se piense en la plataforma para cursos como uno de los elementos que componen el campus. De ahí surge la utilización de una plataforma propia de la red, que se va ajustando al modelo de campus virtual de la universidad.

En relación con la experiencia de la UCR, los datos obtenidos, si bien la hacen pionera en materia de Internet, como una iniciativa organizada para

fomentar la educación virtual, se tiene información de que es hasta en 2003 cuando se inicia la instalación de su plataforma, obtenida también por convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona. Al igual que la UNED y el ITCR, consigue con el convenio el derecho a utilizar el código fuente y hacer las modificaciones necesarias. En 2004 ya se puede hablar de una plataforma institucional de la UCR.

Un dato para resaltar es que, al comienzo, estas experiencias se orientan hacia el uso y aprovechamiento de la herramienta, pero no se empieza un proceso de documentación en el campo de los procesos de aprendizaje y la mediación pedagógica. Solo la UNED reporta, desde 1999, varios estudios que buscan identificar los efectos del uso de esta novedosa herramienta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con enfoques bastante profundos en el marco de los contenidos y sus adecuaciones, los profesores y las nuevas metodologías, lo mismo que las modificaciones didácticas.³ En materia de investigación técnica y desarrollo de nuevas herramientas para la plataforma, a pesar de que al ITCR, a la UNED, a la UNA y a la UCR el convenio de uso de la plataforma les permitía el acceso al código fuente, ninguna de las universidades hizo uso de esa característica para añadir algún módulo o mejorar los que tenía. La aparición de las plataformas para cursos virtuales impulsa las iniciativas de algunos profesores y propicia el inicio de experiencias mucho más organizadas, como sucede en los casos de la UNA, con la maestría virtual en Desarrollo Rural en 1999 y la ULACIT, con la MBA virtual.

Ya para la fecha en que se sitúa este estudio, la UNED ha logrado institucionalizar la plataforma

³ Para ello pueden verse trabajos como los de los profesores Rivas, Monge y Méndez, por ejemplo, El potencial de los laboratorios virtuales en la enseñanza de las ciencias naturales, que se presentó en 2003.

Microcampus y se encamina a adquirir una nueva, que incorpore recursos actualizados y que le permita usarlos en el marco de las condiciones de conectividad e infraestructura tecnológica del país. En cuanto a la UCR, aunque pone a disposición de todos los profesores este recurso, tiene algunas iniciativas que buscan otros, y algunas de sus escuelas emplean plataformas como Moodle. La ULACIT continúa con el uso de Blackboard, el ITCR mantiene la plataforma virtual que adquirió por convenio en 1998, y aunque parece utilizarse, está muy limitada en recursos. La UNA reporta el uso de varias plataformas, entre ellas: First Class, Blackboard, Moodle y Dokeos, sin embargo, ninguna de estas es impulsada para el uso general y más bien se identifican en diferentes programas. La UICR cuenta con una plataforma virtual propiedad del consorcio al que pertenece y la UCI emplea su propia plataforma.

Una vez construido el marco de referencia anterior, es preciso cuestionarse sobre los efectos directos de la integración de esta nueva forma de entrega de la docencia. En los apartados siguientes se inicia este análisis; por razones prácticas se hace una distinción de tres grupos de criterios que a su vez agrupan una serie de indicadores. En ciertos casos fue difícil distinguir en qué grupo de criterios conviene agrupar un indicador, pues no se puede hacer una división tajante de estos.

Resultados

A continuación se muestran los resultados y análisis de los tres grupos de criterios, que se pueden distinguir como: Pedagógicos y curriculares, técnicos y organizacionales.

- *Pedagógicos y curriculares*

Enfoque pedagógico: Se puede inferir, de las entrevistas a las autoridades académicas, que hay una clara inclinación a la idea de que la educación virtual debe basarse en un enfoque constructivista y que se debe propiciar el uso de estrategias colaborativas. La misma respuesta aparece cuando se interroga a los docentes. Un 59% dice ser constructivista como primera opción y un 40,9% considera que fomenta el aprendizaje colaborativo, solo un 9% se define como conductista. La constatación de la práctica de este enfoque se trató de hacer consultando sobre las estrategias institucionales que la apoyan, así como con preguntas a los profesores y estudiantes, sobre las estrategias didácticas utilizadas en la práctica, lo que se abordará en el siguiente punto.

En cuanto a las estrategias institucionales, fue claro que en tres de las cuatro universidades públicas, aunque se han organizado cursos e impartido algunos talleres, no existe hasta el momento del estudio una directriz o estrategia que fortalezca la práctica de algún enfoque pedagógico. Inclusive, los entrevistados manifiestan que los talleres organizados se han enfocado hacia el uso de la plataforma y otras herramientas, y en menor medida, hacia aspectos pedagógicos. Hay que aclarar que esta información surge del Grupo 1. La UNED fue la universidad en la que sí se pudo demostrar una organización y un plan de capacitación en el marco de los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas.

En este mismo sentido, los datos recopilados del Grupo 2 muestran que la participación de los docentes en las capacitaciones es más alta en el uso de la herramienta y menor en aspectos pedagógicos, 83% y 66% respectivamente. A las personas que dijeron no haber participado en capacitaciones sobre pedagogía no se les preguntó la razón, lo que pudo ser conveniente.

Estrategias didácticas: Es clara la relación entre este indicador y el anterior, por lo que se utiliza este segundo para dar mayor validez al estudio. Los profesores señalan usar estrategias didácticas como casos, solución de problemas, proyectos y otros trabajos que demuestren el vínculo con el enfoque pedagógico aludido. Pero cuando se les preguntó si fomentaban el trabajo en grupos utilizando la plataforma, la respuesta fue menos satisfactoria, ya que solo 5 de los 18 académicos refieren este recurso técnico, por lo que se puede entender que es en los espacios físicos donde se produce tal tipo de interacción y no en la red.

Rol de los profesores: Otro elemento por analizar es el rol de los profesores en estos nuevos entornos o espacios. Fue importante conocer la manera como el profesor ve su función dentro de este nuevo marco; del estudio se desprenden manifestaciones que evidencian que, al menos en el Grupo 2, hay una división entre quienes ven su rol como facilitadores del proceso de construcción de conocimientos y los que lo hacen como dueños de este, ya que solo un poco más de la mitad (10) dice emplear esos recursos para promover su construcción en conjunto con sus alumnos; no obstante, 8 de ellos se refieren a su uso para dictar conocimientos.

Rol del alumno: El estudio arroja resultados que muestran que los alumnos se perciben más como receptores de contenidos, que como aprendices de sus experiencias y de las de sus compañeros, es decir, más en un rol pasivo que en uno proactivo, un 62% no se considera proactivo y aprendiz de sus propias experiencias y las de sus compañeros y un 46% se define como receptor de contenidos. Lo anterior sugiere que el cambio de medio no produce por sí mismo un efecto en el rol del alumno; al igual que en la presencialidad o en la educación a distancia

tradicional, es necesario que las estrategias didácticas y el rol del profesor afecten el del alumno.

Es fundamental resaltar que las plataformas integran muchos recursos para que, si se planifica una estrategia metodológica adecuada, se procure también un rol más activo del alumno, y a la vez, uno menos conductista por parte del docente. El chat, los foros, los correos electrónicos y el intercambio de archivos pueden ser espacios de colaboración y de diálogo.

Tratamiento de contenidos: Durante el estudio se cuestionó al Grupo 1 sobre las estrategias de tratamiento o adecuación de contenidos en relación con el entorno virtual utilizado. Con excepción de la UNED, en el caso de las universidades públicas y de la UICR no se puede hablar de un tratamiento en el diseño de contenidos existentes, o de la generación de nuevos materiales especiales para este tipo de cursos. Tampoco se dibujan prácticas de definición de estándares y procedimientos que puedan facilitar esta necesaria tarea.

Los recursos multimedia, por ejemplo, favorecen el rediseño de contenidos y pueden facilitar la incorporación de nuevos materiales. La necesidad de preparar materiales que se adecuen a nuevos entornos de aprendizaje debería ser aprovechada para darle un tratamiento a los contenidos nuevos y existentes.

Tipo de cursos: En cuanto a la modalidad de los cursos, con excepción de la UNED, que por su naturaleza mantiene el concepto de los cursos a distancia, ha aparecido en las otras universidades una nueva generación de cursos que pueden llamarse bimodales (*blended learning*)⁴ pues combinan los

⁴ Aguardo y Arranz (2005) los definen como métodos mixtos de aprendizaje que combinan los métodos online con los

encuentros presenciales y virtuales. Además, existe ya una oferta de carreras aprobadas como virtuales y que no deben ser consideradas educación a distancia en el concepto tradicional, pues no suponen una distancia, sino más bien una constante relación entre profesores y alumnos. Parece entonces que se presenta con este escenario una metamorfosis y simbiosis de la educación a distancia, la educación presencial y las TIC.

- *Aspectos técnicos*

Infraestructura técnica: La relación directa de la educación virtual con el desarrollo de la infraestructura técnica ha propiciado que la calidad y el éxito de los cursos virtuales se asocie muy directamente con este indicador. Las universidades en estudio han debido invertir no solo en la adquisición de licencias para el uso de plataformas de cursos, sino en el aumento del ancho de banda, la compra de servidores y el mejoramiento de las condiciones de cableado. Una diferencia se muestra en cuanto a la conexión inalámbrica a Internet, ya que de los 8 casos en estudio solo 3 reportan este servicio.

Lo anterior prueba que la educación virtual ha tenido incidencia en los cambios y mejoras de la infraestructura física en este sector.

Servicios de red integrados en la plataforma: Las plataformas que poseen estas instituciones ofrecen servicios básicos como foros, materiales a disposición de los alumnos, y espacio para noticias. Pese a que solo en un caso se dice que la plataforma no incorpora chat, su uso ha sido poco generalizado.

Recursos electrónicos como los wiki, que favorecen la creación de documentos en forma presenciales.

colaborativa, herramientas técnicas para hacer mapas conceptuales, portafolios electrónicos, construcción de objetos de aprendizaje y pizarras electrónicas, solo aparecen en las plataformas que utilizan la ULACIT y la UICR. Aunque la UNA tiene la licencia Blackboard, parece que las condiciones de conectividad existentes hasta mediados de 2005 y la ausencia de una estrategia de implementación de esta en el marco institucional, impedía que los recursos fueran mejor aprovechados.

En cuanto al ITCR, una observación de la plataforma permitió ver que ésta se ha convertido en un receptor de archivos; lo mismo sucede con la UCR, donde los espacios de discusión son realmente escasos, al igual que en los cursos observados en la UNA.

Una diferencia bastante significativa se presenta con el uso de los foros por parte de la UNED, donde se evidencia que al menos la atención a consultas de estudiantes, por esta vía, era mejor utilizada que en los demás casos.

La estrategia de la ULACIT en cuanto a convertir la plataforma en un espacio para apoyo de los cursos en línea, y del ITCR de tener un campus virtual “real”, se ve reflejada en el aprovechamiento de los recursos, punto que se abordará más adelante.

Perfiles técnicos: La inserción de la educación virtual ha generado el surgimiento de nuevos perfiles técnicos, figuras como administrador de la plataforma, diseñador gráfico, experto en multimedia, desarrollador de aplicaciones con fines didácticos y especialista en *software* educativo, son parte de una serie de profesionales que han debido trascender su disciplina para poder comunicarse con profesores expertos en diversos contenidos, con profesionales

de la educación y con alumnos de todas las carreras.

Sin embargo, la aparición de esos nuevos perfiles no se ve reflejada en la organización administrativa, según se constatará más adelante.

Condiciones de acceso por parte de los usuarios: Al momento del estudio, las universidades han hecho sustanciales mejoras en el acceso de los usuarios de cursos virtuales a los servicios que estos brindan. Se han generado condiciones óptimas por medio del ancho de banda y del acceso remoto. La UNA aumentó de 6 a 10 megas el ancho de banda y tiene proyecciones para hacerlo al doble en 2006.

No obstante, se han presentado problemas de conexión; el Grupo 4 muestra que 61 de 88 estudiantes (69% de los entrevistados) dicen haber experimentado dificultades relacionadas con la conectividad. Los profesores también se refieren a situaciones similares, ya que 10 de los 18 entrevistados dicen haber tenido contratiempos en ese sentido, lo que hace necesario pensar en estrategias que ofrezcan soluciones institucionales al respecto.

La disponibilidad también ha provocado problemas, pues, por ejemplo, en junio y julio de 2005, la UNA tuvo fuera de servicio la plataforma, y estudiantes y profesores han manifestado que muchas veces no han podido acceder los cursos porque los servidores se encuentran fuera de servicio.

En cuanto a las condiciones de acceso, también hay una relación con la familiaridad de los usuarios con las tecnologías, por lo que se consideró importante determinar si las universidades tenían organizado algún sistema de capacitación a estudiantes y profesores en aspectos meramente técnicos, en procura de facilitarles el acceso. Cincuenta y

uno de los 88 estudiantes (un 58%) dijeron haber recibido capacitación, y en el Grupo 2, 15 de 18 (un 83%). Parece entonces que se ha tratado de cubrir este aspecto, pero los comentarios de los grupos evidencian dificultades por falta de familiaridad con las tecnologías.

- *Aspecto organizacional*

Estrategias para impulsar las TIC en las universidades: Este elemento crucial fue dejado al final de este estudio, ya que los otros grupos de criterios pueden considerarse tanto *input* como *output* de este tercero.

Es perentorio enfatizar que si bien existe claridad sobre la importancia y el efecto que las TIC tienen en la educación superior, no se encontró en ninguna de las universidades públicas un plan estratégico que permita materializar los enunciados de los planes institucionales en relación con las TIC. En el marco más amplio, el CONARE ha sumido un rol algo tímido que refleja el proceso de confusión de las universidades públicas y el CONESUP refleja en la entrevista con su director, una actitud muy escéptica en relación con la educación virtual en la vida universitaria. En relación con la acreditación, SINAES aún no se ha abocado a este campo.

Conviene aclarar que en todos los casos han existido acciones en este sentido, pero la falta de un plan estratégico institucional ha provocado que los cambios administrativos afecten su continuidad. Así, el ITCR tuvo durante cinco años un programa conformado por 12 personas responsables de la educación virtual, pero frente a un cambio de administración este quedó diezmado y ahora solo una persona atiende la plataforma en un cuarto de tiempo, y un técnico, el servidor.

La UNA y la UNED parecen estar tomando acciones muy específicas en este campo y es posible que en 2006 esto ya produzca cambios. Por ejemplo, la UNED estudia la compra de una nueva plataforma y organiza un departamento administrador de la educación virtual. La UNA incluye dentro del plan global el objetivo de posicionar las TIC en la vida académica y reorganiza todos los departamentos relacionados con este fin. También hay que esperar lo que pueda suceder en la UCR, donde ya se ha asignado a una nueva persona como responsable del campus virtual.

Entre las universidades privadas que indican algunos adelantos en este sentido, la ULACIT, por ejemplo, cuenta desde 2003 con un plan que incluye cursos para docentes y ha dirigido sus esfuerzos a que todos sus cursos presenciales tengan apoyo en línea, sin dejar de lado la carrera virtual que ofrece desde 1999.

La UICR, en el contexto de la red a la que pertenece, ha definido directrices interesantes. Su concepto de educación virtual se enmarca en la estrategia organizacional de campus virtual, que pretende que, por medio de la red, los estudiantes accedan todos los servicios y los ambientes de la universidad. Por ejemplo, las charlas en pasillos tienen su representación en la red, ya que existen espacios en su página web, fuera del aula virtual, donde los amigos se envían mensajes, se dan bromas y se publican noticias o anuncios, acceden al registro en línea, y por supuesto, tienen su propia plataforma para cursos.

Presupuesto específico para la incorporación de las TIC: Como resultado de lo anterior, las partidas presupuestarias para el campo de las TIC en la educación han respondido, hasta la fecha del

estudio, a demandas aisladas que, en casos como las inversiones en salas de videoconferencia, hoy parecen ser inversiones poco aprovechadas. En este sentido, los mismos técnicos de las universidades dicen que la compra de hardware y software con propósitos educativos ha carecido de criterios pedagógicos y técnicos. Además, la tecnología se ha adquirido, mayoritariamente, con fines más administrativos que académicos.

Planes de incentivos: Dado que el acercamiento a este mundo de la educación virtual ha sido más impulsado por iniciativas individuales que por acciones estratégicas, no se ha institucionalizado ni en carrera académica ni en administrativa, un sistema de incentivos a profesores y administrativos que asuman el reto de esta nueva experiencia.

El arduo trabajo que significa ofrecer cursos virtuales, bimodales o solo con apoyo en TIC, no cuenta con recompensas como: tiempo, salario, horas asistente u cualquier otro tipo de beneficios que atraiga a los profesores a trabajar de esta manera. Dentro de los planes estratégicos de la inserción de las TIC en la academia debe tomarse en cuenta este punto, ya que puede llegar a ser un fuerte obstáculo para el éxito de cualquier iniciativa.

Estructura administrativa: Para que la incorporación de las TIC en la educación superior sea factible se requieren instancias con responsabilidades específicas, que respalden el sistema y, que creen y desarrollen adecuados procesos de trabajo y colaboración.

La observación de campo y las entrevistas a los técnicos evidenció una serie de departamentos con alguna responsabilidad y funciones relacionadas con esta área, por ejemplo, los diseñadores web, los responsables de redes, los administradores del

sistema de correo, y el encargado del campus virtual o de las plataformas. Conviene resaltar que, casi como una ironía, ni siquiera en algunos casos hay canales mínimos de comunicación, lo produce duplicidad de esfuerzos, pérdida de know how, rivalidades, decisiones equivocadas, entre otros.

Resumen de las principales conclusiones y recomendaciones

1. 1999 marca un hito en la educación virtual de Costa Rica, sin embargo, ya había iniciativas de profesores visionarios, como Carlos Cruz en la UNED y Jorge Gunter en la UNA.
2. La adquisición de plataformas con acceso al código fuente no ha sido suficiente para propiciar mejoras en estas aplicaciones. No es responsabilidad única de los técnicos, sino que debe definirse en la estrategia de educación virtual de las universidades, porque este tipo de investigación requiere un equipo multidisciplinario que pueda trabajar en la búsqueda y la inserción de mejoras a este tipo de recursos técnicos para la educación.
3. Lo mismo parece suceder en el campo de la discusión y evaluación teórica y epistemológica. Solo la UNED, entre las públicas, parece haber sentado bases para la toma de decisiones y el crecimiento en esta dirección. Quizá las universidades privadas, por el tamaño de su estructura administrativa, han podido tomar decisiones más rápidas, sin requerir un gran esfuerzo en este sentido.
4. Definitivamente la educación virtual en la población en estudio tiene un impulso incomparable por medio de los contactos internacionales; debe entonces pensarse que las universidades tendrán que mantener y reforzar esos vínculos y propiciar nuevos para que instituciones, tan fuertes como las que las apoyaron en 1999 puedan fortalecer la experiencia nacional.

5. En el marco pedagógico las acciones institucionales organizadas son impostergables. Aún existe mucho que aprender de la interacción entre las herramientas tecnológicas y el potencial en el campo pedagógico. No solo debemos estar satisfechos con subirnos al avión; podemos pilotearlo; vale la pena decir que parece que no hemos llegado muy tarde a la cita, pero que tampoco podemos estar esperando que otros descubran cómo se hace y nos lo vengán a contar. Por ejemplo, aún no se perciben cambios significativos en lo que los alumnos y profesores hacen en un curso virtual, en comparación con lo que conocemos como la práctica en un curso tradicional. Los materiales con contenidos o temáticas específicas no han sufrido tampoco transformaciones producto de esta experiencia. Estos y otros espacios están listos para que, en el marco de estrategias institucionales, tengamos óptimos resultados.
6. La educación presencial en Costa Rica tiene a su alcance posibilidades de remozarse. La educación virtual y presencial no son excluyentes, por el contrario, pueden complementarse. Los espacios como los foros pueden apoyar las horas de atención estudiantil; igualmente se posibilita aún más la representación de la realidad en el espacio del aula física, con esto que hoy llamamos educación virtual. Las herramientas tecnológicas potencian y renuevan las estrategias didácticas.
7. La infraestructura tecnológica requiere ser pensada de forma integral. Una plataforma virtual es solo una parte del andamiaje; hace falta dotar a los estudiantes de correo electrónico, de acceso remoto, de servicios de biblioteca en línea, acercar a los profesores al “profundo océano” de Internet. Los servicios deben ser aprovechados más que utilizados. Es preciso pensar en la investigación constante que apoye la innovación en tecnologías y optimice las decisiones cuando haya que adquirir nuevas herramientas.
8. Las políticas existentes en esta área son hasta la fecha cartas de buenas intenciones y la ausencia de estrategias de largo plazo que las materialice las deja en ese mismo plano. La estrategia de una institución debe partir de una filosofía que defina para qué, cómo, por qué se van a insertar las TIC en la universidad, que busque trascender el uso que se les ha dado hasta la actualidad. La definición de un ente rector en el marco de cada institución en este campo que tenga la responsabilidad de impulsar la investigación, apoyar las iniciativas en este plano, vincular y proyectar la universidad en el marco internacional e interinstitucional, establecer planes de formación, entre muchas otras tareas, ya no puede dejarse para después.
9. El trabajo colaborativo debe ser más que un principio pedagógico, una realidad que se pueda ver reflejada en la administración de nuestras universidades. La duplicidad de esfuerzos, la repetición de errores, la rivalidad en la lucha por el saber y la experticia en un campo solo provoca retrasos, decisiones equivocadas, gastos absurdos más que inversiones de provecho. Se deben crear como práctica el intercambio de experiencias, la división de tareas no tiene que ser la separación de departamentos.

Referencias

- Aguado, Arranz (s.f). Desarrollo de competencias mediante blended learning: Un análisis descriptivo. Instituto de Ingeniería del Conocimiento, Universidad Autónoma de Madrid, España. Revista Iberoamericana. ISSN: 1681-5653
- Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models for European Universities (lot 1) Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture, 2003.
- Rivas, Monge, Méndez (2003). El potencial de los laboratorios virtuales en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

