
MOVILIDAD VIRTUAL EN MÁSTERES A DISTANCIA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA. UN CAMINO POR RECORRER

Marta Ruiz Corbella *

Lorenzo García Aretio **

Beatriz Álvarez González ***

María José Rubio Gómez ****

SÍNTESIS: La movilidad de los estudiantes en la educación superior es uno de los indicadores de la competitividad de las instituciones de ese nivel educativo y clave en su proceso de modernización. Las universidades que ofertan programas a distancia también están involucradas en estos procesos de movilidad de sus estudiantes, pero se encuentran con la realidad de que no todos pueden, o quieren, disfrutar de la oferta de movilidad, ni todos tienen ocasión de trasladarse a otra institución a cursar parte de sus estudios. Ante esta situación, el proyecto «NetActive» se propuso analizar la viabilidad de la oferta de programas de movilidad virtual para los estudiantes de programas a distancia en instituciones de Europa y América Latina. Para ello se analizó la información metodológica, organizativa y de contenido de 156 másteres a distancia pertenecientes a 16 países europeos y 34 latinoamericanos. Del análisis de los datos obtenidos la principal conclusión es que, si queremos avanzar en planteamientos de internacionalización y movilidad virtual, deberemos ofrecer posibilidades reales para su logro que, en definitiva, se trata de ofrecer másteres comparables y comprensibles, compatibles con otras ofertas académicas.

Palabras clave: educación superior; educación a distancia; máster; movilidad virtual.

* Profesora titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España).

** Catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la UNED (España); es, asimismo, titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.

*** Profesora titular de Orientación Familiar en la Facultad de Educación de la UNED (España).

**** Directora de la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

MOBILIDADE VIRTUAL EM MESTRADOS A DISTÂNCIA NA EUROPA E NA AMÉRICA LATINA. UM CAMINHO POR PERCORRER

SÍNTESE: A mobilidade dos estudantes na educação superior é um dos indicadores da competitividade das instituições de educação superior e fundamental em seu processo de modernização. As universidades que ofertam programas a distancia também estão envolvidas nestes processos de mobilidade de seus estudantes, mas se encontram com a realidade de que nem todos podem, ou querem, desfrutar da oferta de mobilidade. Nem todos têm ocasião de transladar-se a outra instituição para cursar parte de seus estudos. Perante esta situação, o projeto NetActive propôs-se analisar a viabilidade da ofertas de programas de mobilidade virtual para os estudantes de programas a distancia em instituições da Europa e da América Latina. Para isso se analisou a informação metodológica, organizativa e de conteúdo de 156 mestrados a distancia pertencentes a 16 países europeus e 34 latino-americanos. Da análise dos dados obtidos, a principal conclusão é que se quisermos avançar em propostas de internacionalização e mobilidade virtual, deveremos oferecer possibilidades reais para sua conquista. Definitivamente, trata-se de oferecer mestrados comparáveis e compreensíveis, compatíveis com outras ofertas acadêmicas.

Palavras-chave: Educação superior; educação a distancia; mestrado; mobilidade virtual.

226

VIRTUAL MOBILITY IN REMOTE MASTERS IN EUROPE AND LATIN AMERICA. A WAY TO GO

ABSTRACT: The mobility of the students in higher education is one of the indicators of the competitiveness of the institutions of such education level and key in it's modernization process. The universities that offer distance programs are also involved in their students mobility process, but they face the reality that not all of them can, or want to enjoy the mobility offer, nor all of them have the opportunity of moving to another institution to study part of the studies. In this situation, the project «NetActive» is proposed to examine the feasibility of the mobility virtual programs offered for the students of distance programs in institutions of Europe and Latin America. To do this, it was analysed the methodology, organization and content information of 156 remote masters belonging to 16 European countries and 34 from Latin America. From the analysis of the data obtained the main conclusion is that, if we want to move forward in internationalization approaches and virtual mobility, we must offer real possibilities for it's achievement that, ultimately, it's offering comparable and understanding masters, compatible with other academic offers.

Keywords: higher education; distance education; master; virtual mobility.

1. EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dentro del proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior uno de los indicadores clave es, sin duda, la movilidad de todos los actores implicados. De ahí que, desde la segunda mitad del siglo XX, los programas de movilidad hayan estado presentes, con sus aciertos y sus carencias, en el proceso de modernización de la universidad (GARCÍA ARETIO y RUIZ CORBELLA, 2008). En esta línea, la movilidad se presenta como una alternativa muy atractiva para todo estudiante que pretende, junto con el logro de otros objetivos formativos, el aprendizaje de contenidos especializados, la consolidación de idiomas, la interacción en otros escenarios, el conocimiento de otras culturas, etc. Ahora, todos sabemos que el escollo de mayor calado para hacer efectiva esta movilidad reside, precisamente, en la heterogeneidad de los requisitos normativos, administrativos y metodológicos entre unos países y otros.

Las propuestas de movilidad en la educación superior involucran, desde ya hace unas décadas, a todos los países a escala mundial. Ello comporta, como no puede ser de otra forma, oportunidades y desafíos para cada nación, y para cada una de las instituciones universitarias. Prueba de ello es que la UNESCO, una de las promotoras más relevantes de este cambio, incida en las múltiples oportunidades contenidas en la democratización del acceso a la educación superior, la comparabilidad de títulos y diplomas, el logro de títulos conjuntos, la diversificación de nuevos entornos académicos, etc. (UVALIC-TRUMBIC, 2004), a la vez que es consciente de los problemas y retos que se desprenden de esta gran reforma de las instituciones de educación superior. Pero sin el logro de una mayor transparencia, cooperación y competitividad de todas las universidades no será posible la consecución de este marco de actuación que posibilita la movilidad, respetando siempre la diversidad de la oferta educativa y la identidad de cada institución.

2. LA MOVILIDAD VIRTUAL COMO ALTERNATIVA

Si nos centramos en las universidades a distancia, estas también están llevando a cabo programas de movilidad en los que el estudiante realiza de forma presencial parte de sus estudios en otro centro de educación superior del mismo o de cualquier otro país. Sin

embargo, esta opción de movilidad académica está cerrada para muchos estudiantes de universidades a distancia, ya que la mayoría de estos no pueden desplazarse físicamente a otros lugares, debido a sus responsabilidades y/o problemas personales, familiares o profesionales. De ahí la necesidad de buscar nuevas vías de movilidad capaces de atender, con garantía de calidad, la formación de todo estudiante, independientemente de su situación personal. Una de estas vías es, sin duda, la movilidad virtual que gracias a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, los estudiantes pueden realizar parte de sus estudios en otra institución de educación superior sin tener que desplazarse físicamente. Estos programas de movilidad virtual exigen los mismos requisitos administrativos y académicos que los que implican movilidad física, por lo que para llevarla a cabo deberán garantizarse los mismos criterios para la organización y desarrollo de estas estancias virtuales (para ampliar este punto puede consultarse GARCÍA ARETIO y OTROS, 2008).

228

Si nos fijamos en el nivel de máster para valorar la viabilidad de la propuesta de movilidad virtual entre sus estudiantes, partimos de la relevancia de estos estudios en la oferta de las universidades (JOFRE, 2002), convirtiéndose la cooperación entre universidades y, en concreto, la movilidad en el nivel de posgrado, en una pieza clave de competitividad entre las regiones científicas, un indicador fundamental que habla del nivel de calidad y visibilidad internacional de toda institución, que asegurará la movilidad profesional de sus egresados, contribuyendo, así, al desarrollo de nuestras sociedades (CRUZ CARDONA, 2008).

Para ello es preciso analizar las estructuras curriculares y administrativas, con el fin de detectar si las mismas obstaculizan o promueven este tipo de movilidad. La decisión de participar en estas dinámicas de avance hacia un espacio común de educación superior corresponde, en primer lugar, a las instituciones de ese nivel educativo, y, por esta razón, es fundamental la divulgación de este tipo de análisis que ayude a transformar la actual situación. En este sentido, las universidades europeas llevan recorrido un reconocido camino en la construcción de un espacio de educación superior, gracias al cual han acumulado una experiencia rica y valiosa para compartir ofertas formativas y estudiantes con otras instituciones.

A su vez, las universidades latinoamericanas también presentan experiencias de movilidad de sumo interés, como son el Espacio Común de Educación Superior en América Latina y el Caribe - Unión Europea

(ALCUE), que pretende promover acciones que faciliten el intercambio y la circulación de estudiantes, docentes, investigadores, personal técnico y de gestión de los sistemas de educación superior; o los numerosos programas que existen ya en cada país y las recientes iniciativas del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior (ELES), promovido por la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). En suma, en América Latina

[...] más allá de las transformaciones globales y de las nuevas conexiones en lo político y lo económico, la transnacionalización de la educación superior aparece como un proceso complejo y de geometría variable que busca una adaptación de los sistemas educativos a los acuerdos más amplios de integración y/o asociación. De ahí se derivan ciertas prioridades, tensiones y contradicciones (SOTILLO y OTROS, 2009, p. 54).

Resulta evidente que la consolidación de estos programas de movilidad virtual no será posible si no existe un diseño académico comparable y comprensible, junto con unas estructuras administrativas flexibles en las instituciones de ambos continentes. Analizar este punto es el objeto de este trabajo, con el fin de proporcionar la información necesaria para poder incluir la movilidad virtual en la oferta de másteres a distancia.

3. EL PROYECTO «NETWORK ACTIVE»¹

El proyecto «NetACTIVE: AIESAD-EADTU Credit Transfer in Virtual and Distance Education» surgió con el objetivo de fomentar la movilidad virtual de estudiantes de másteres semipresenciales y a distancia, entre la Unión Europea y América Latina. Cuenta con la participación de dos asociaciones relevantes que representan a más de 60 instituciones de educación superior que ofertan la modalidad a distancia en 34 países de ambos continentes: la Asociación Europea de Universidades a Distancia (EADTU) y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto europeo «NetACTIVE: AIESAD-EADTU», transferencia de créditos en educación virtual y a distancia, enmarcado en el programa Erasmus Mundus, acción 4, noviembre 2005 - noviembre 2007 (2005-3263/001 –001 mun-munb41).

Era necesario llevar a cabo un análisis de la realidad eurolatinoamericana a nivel de posgrado, como paso previo para diseñar una propuesta de movilidad virtual que nos mostrara la viabilidad real para implantarla en la oferta de másteres a distancia en ambos continentes. En este artículo nos centraremos en la exposición de los datos más significativos de la situación de los másteres a distancia en Europa y en América Latina.

4. EL DISEÑO DE ESTA INVESTIGACIÓN

4.1 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El primer paso de este estudio se centró en la identificación de la población objeto de estudio y en la elaboración del instrumento para la recogida de la información necesaria. En concreto: el registro de los elementos organizativos, normativos y metodológicos clave que posibilitan la movilidad de estudiantes entre instituciones universitarias. Para ello se ha llevado un análisis descriptivo de los másteres ofertados con la metodología semipresencial y a distancia en instituciones de educación superior pertenecientes, por una parte a EADTU, por la Unión Europea, que cuenta con 22 instituciones de educación superior a distancia de 20 países, y, por otra, a AIESAD, por América Latina, que impulsa desde 1980 las instituciones que imparten programas a distancia y cuenta con más de 40 instituciones de educación superior distribuidas en 14 naciones.

230

En cuanto al instrumento para la recogida de información, se elaboró un protocolo en línea que recogiera los datos básicos de cada máster a nivel organizativo, normativo y metodológico. En su primer diseño, en el que participaron todos los miembros de este proyecto, el principal problema que surgió fue la clarificación de los términos utilizados en cada uno de los ítems, lo que impulsó la elaboración de un glosario que definiera de forma unívoca los términos básicos empleados. Resaltamos este problema al destacar uno de los puntos clave a salvar en el avance hacia la armonización de los sistemas educativos. La disparidad existente a la hora de interpretar los diferentes términos conlleva la necesidad de definir de forma clara y unívoca cada uno de estos.

Clarificados los términos básicos, se procedió a elaborar el protocolo para la recogida de datos, tanto en lengua española como inglesa, y a validarlo por expertos. Se diseñó un protocolo de 27 ítems, de los cuales 6 se centraron en identificar el tipo de oferta de los cursos

analizados; 8 dirigidos a temas sobre el diseño metodológico, y 13 sobre los indicadores organizativos y normativos propios de toda propuesta de este nivel de máster. Estas preguntas nos darían las claves para interpretar qué tipo de diseños se están potenciando y la flexibilidad de los mismos a la hora de plantear la posible movilidad de sus actores. Este diseño fue validado por dos expertos en el área de posgrados a distancia, que analizaron la pertinencia y univocidad de cada uno de los ítems. A partir de sus observaciones se elaboró el protocolo definitivo y se preparó su acceso en línea.

4.2 SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez aprobado el protocolo definitivo, se procedió a organizar la recogida de datos en ambos continentes para pasar, en una segunda fase, a un análisis comparativo entre ambos. Cada uno de estos

TABLA 1
Cantidad de instituciones de educación superior participantes por países

Unión Europea		América Latina	
Alemania	1	Argentina	4
Francia	1	Chile	3
España	4	Costa Rica	1
Estonia	1	Cuba	1
Italia	1	Ecuador	7
Países Bajos	1	Estado Plurinacional de Bolivia	2
Portugal	1	México	4
Reino Unido	2	Panamá	1
Rusia	1	Perú	6
Suecia	2	República Bolivariana de Venezuela	4
Turquía	1	Rep. Dominicana	1
Total	16	Total	34

estuvo coordinado por un representante de cada asociación implicada en este proyecto, que se responsabilizó de la recogida y análisis de la información. Estas fueron las que seleccionaron las instituciones de educación superior que ofertan másteres a distancia en su continente; localizaron, vía correo electrónico, a los directores responsables de cada máster para invitarlos a cumplimentar el protocolo en línea, completando esta información con la que se ofrece en la página web de cada máster. Finalmente, para este análisis se pudo recoger información de 16 centros de 11 países europeos y de 34 de 11 países latinoamericanos.

Un primer problema con el que nos encontramos en Latinoamérica fue la identificación de los programas ofertados con la metodología a distancia, ya que, aunque existen instituciones en esta región que, desde hace tiempo han venido ofreciendo experiencias en este campo, en términos estrictos todavía no se dispone de auténticas instituciones y programas de educación superior a distancia (FACUNDO, 2006), a pesar de la enorme oferta de programas y titulaciones de posgrado con la metodología a distancia.

232

De acuerdo a la oferta de másteres a distancia del curso 2006-07, la muestra de los másteres ofertados con la metodología a distancia fue de 156, con datos completos y fiables. Fueron rechazados aquellos protocolos que o bien no cumplimentaron todos los ítems, o bien no coincidían estos datos con la información obtenida en las páginas institucionales.

En cuanto a la información obtenida de las páginas web, esta refleja la dificultad, tanto en Europa como en Latinoamérica, de la localización de datos específicos y completos de cada máster en sus propias páginas institucionales, lo que dificulta enormemente el acceso a la información necesaria para todo estudiante potencialmente interesado en esos estudios. Este punto evidencia que todavía estas páginas

TABLA 2
Población y muestra de las instituciones objeto de la investigación y de los másteres a distancia ofertados

	Población instituciones	Muestra instituciones	%	Másteres
Unión Europea	22	16	72%	136
Latinoamérica	40	34	85%	120

web aportan muy poca información significativa sobre la estructura organizativa y curricular de cada curso. Sin duda, la visibilidad y accesibilidad a la información es una de las grandes asignaturas pendientes de nuestras instituciones universitarias.

Otra dificultad detectada estriba en la enorme disparidad identificada en ambos continentes relativa al significado de cada uno de los términos básicos del nivel de posgrado entre países, e incluso entre universidades de una misma nación. Ejemplo de este problema es la denominación que se emplea en el certificado que se expide en cada máster, utilizándose en América Latina, indistintamente, máster, magister o maestro; o en Europa, que se ofrecen los másteres oficiales y los másteres como título propio, sin aclarar la diferencia que implica cada una de estas certificaciones, sin entrar en la diversidad de denominación de acuerdo a las tradiciones educativas de cada país. Urge, sin duda, una profundización a partir de expertos, junto con los necesarios acuerdos gubernamentales, para el logro de una mayor clarificación y sistematización de todos los términos propios de un posgrado.

5. LA REALIDAD DE LOS MÁSTERES A DISTANCIA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA: UN PRIMER ACERCAMIENTO

233

Una vez analizados los datos obtenidos, resulta de gran interés acercarnos a esta realidad organizándolos en tres ámbitos: el tipo de oferta de másteres que se dictan con la metodología a distancia; los indicadores organizativos de estos, y su diseño metodológico. Gracias a esta radiografía de la realidad del posgrado podremos concretar la viabilidad de los programas de movilidad virtual.

5.1 TIPO DE OFERTA DE MÁSTERES QUE SE OFRECE CON LA METODOLOGÍA A DISTANCIA

En este primer punto recogemos la información vertida en el protocolo relativa al área de estudio y campo de especialización del máster, con el fin de especificar el tipo de ofertas formativas que se están desarrollando. De este modo, se podría determinar las áreas idóneas en las que ofrecer la movilidad virtual. Para ello, y como elemento unificador reconocido, se utilizaron los códigos de área de estudios elaborado por el programa Erasmus de la Unión Europea. El resultado obtenido fue una

lógica dispersión en la oferta de másteres, centrándose los cinco primeros puestos en las siguientes áreas:

TABLA 3
Distribución de los másteres a distancia por área de estudio

Códigos de área	Área de estudio	Cantidad de cursos en la Unión Europea	Cantidad de cursos en América Latina
04	Ciencias Empresariales	26	31
05	Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado	18	39
14	Ciencias Sociales	17	14
11	Matemática e Informática	13	4
12	Medicina	12	5

234

El primer elemento que destaca es la heterogeneidad de áreas de estudio en el nivel de posgrado en ambos continentes. Destaca de forma significativa el área de Ciencias Económicas y Empresariales y el de Educación, generándose un salto significativo, especialmente en el caso de América Latina con relación al tercer y cuarto puesto, lo que nos manifiesta la excesiva concentración de contenidos en una determinada área.

Estos datos también nos muestran que en ambos continentes las ofertas son sumamente conservadoras, detectándose lagunas importantes en las necesidades e intereses de la sociedad actual: prevalecen los másteres dirigidos a la organización y dirección de recursos humanos o la gestión financiera, frente a otros más innovadores como puede ser el comercio electrónico, o la administración de empresas en la economía digital o la dirección internacional de empresas. Así, al plantearse contenidos que no son respuesta a necesidades sociales, sino a otro tipo de motivaciones, más localistas o personales, la oferta de movilidad pierde gran parte de su atractivo. El interrogante que se plantea es si se trata de un problema debido a la poca capacidad de innovación de la propia universidad para abrir nuevos campos de formación o a la necesidad de trabajar de forma conjunta educación superior y sociedad.

Si en Europa se centran en el área de Ciencias Empresariales estudios como la administración de empresas o la gestión financiera, en

América Latina destacan la administración de negocios y empresas, la organización y dirección de recursos humanos, la auditoría de cuentas o la gestión de calidad. Pero el problema no es la disparidad de estas especializaciones, sino que sus estructuras y contenidos difícilmente son comparables y compatibles entre sí.

En un segundo rango, aunque en Latinoamérica se sitúa en el primer puesto, aparecen los másteres del área de Ciencias de la Educación, en los que existe una diferencia muy significativa entre ambos continentes, que puede deberse a que en América Latina las legislaciones actuales exigen que el profesorado universitario posea, al menos, el título de máster, por lo que las ofertas se han inclinado a favorecer este tipo de preparación.

Por otro lado, en ambos continentes, la amplísima terminología que se utiliza para describir cada máster complica enormemente la transparencia y la comprensibilidad necesarias para las propuestas de movilidad. Por lo que urge un modo común de describirlos y valorarlos que ayude a todos los agentes implicados a saber interpretar mejor la información de cada máster.

Otro de los indicadores clave para valorar la oferta de másteres se centra en identificar qué institución o instituciones están gestionando y respaldando cada título. De los cursos analizados, el resultado es el siguiente:

TABLA 4
Instituciones que participan en la organización de los másteres

	Unión Europea	Latinoamérica
Una sola institución	126	89
Interuniversitarios	10	31
Total	136	120

Como se desprende, en ambos continentes la mayoría de los programas están organizados e impartidos por una sola universidad. Son muy pocos los casos de propuestas interuniversitarias, los programas conjuntos y, menos aun, los posgrados internacionales. Aunque hoy día toda institución de educación superior está potenciando sus relaciones institucionales a todos los niveles, conectándose a redes de conocimiento y de cooperación académica (CRUZ CARDONA, 2008), la realidad es que todavía estas acciones no se traducen en ofertas académicas

concretas. Y en cuanto al idioma, el contenido del curso se imparte en un segundo idioma comunitario en solo 46 de los 136 másteres europeos, situándose en niveles inferiores en Latinoamérica.

5.2 LOS INDICADORES ORGANIZATIVOS DE LOS MÁSTERES A DISTANCIA

Un indicador imprescindible para valorar cualquier oferta formativa es el relativo a los criterios organizativos presentes en la planificación de los títulos. Para ello es necesario obtener información de puntos clave del diseño, como son la estructura en créditos y el valor de este, la duración temporal del máster, la estructura académica, si se diseña de acuerdo a una propuesta modular, por asignaturas secuenciadas en el tiempo, cursos, etc. El tipo de certificación que se expide, los criterios de admisión y selección de estudiantes, los plazos de matrícula, la acreditación del máster, etc. son todos los datos que nos van a dar la clave para valorar la convergencia entre títulos, así como la posibilidad real de favorecer la movilidad de los estudiantes entre estos programas. De todos estos indicadores mencionados, en este artículo nos centraremos únicamente en los más significativos.

236

La carga crediticia de cada máster resulta uno de los puntos conflictivos, dada su disparidad. Aunque en Europa se está trabajando ya con el modelo del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS, por sus siglas en inglés: European Credit Transfer System), todavía no está implantado en todas las instituciones de educación superior. De acuerdo a los datos proporcionados por la red europea de información en educación (EURYDICE, 2007), son pocos los países que utilizan el sistema ECTS de forma plena². Así identificamos dos modelos crediticios: el ECTS que valora cada crédito en una horquilla de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante, y el que identifica su valor en una media de 10 horas por crédito de docencia. Si miramos a Latinoamérica, las diferencias en este terreno se disparan, ya que no existe un sistema de créditos de interpretación convergente, aunque debemos reconocer que en estos últimos años se está trabajando para lograr un procedimiento comparable tanto en uno como en otro continente. Respecto de la situación en América Latina sobre la utilización de los diferentes sistemas de créditos ver Beneitone, Pablo y otros (2007).

² Desde la fecha de esta investigación al día de hoy se comprueban cambios significativos en este punto, aunque todavía estamos muy lejos de una armonización en el sistema de créditos.

Ahora, de acuerdo a los datos obtenidos, identificamos unas diferencias que van desde el valor del crédito en 9 horas a 20. Esta diferencia hace que sean muy difíciles los reconocimientos académicos entre las diferentes ofertas formativas.

TABLA 5
Cómputo medio de la cantidad de horas por crédito

	Unión Europea	América Latina
Cantidad de horas por crédito	10 de media	9 - 20

En segundo lugar, destaca la diversidad en cuanto a la carga crediticia de cada curso, ya que esta gira en una horquilla de entre 28 y 122 créditos. La única explicación ante este hecho es la ausencia de normativa sobre este punto en muchos países, por lo que es urgente clarificar y normativizar el contenido del crédito, como unidad básica de reconocimiento de los estudios y la carga crediticia mínima para este nivel de posgrado. Esta diferencia tan significativa en un mismo nivel formativo no favorece en absoluto cualquier propuesta de movilidad y de reconocimiento académico mutuo.

A la vez, esta dispersión afecta también, como es lógico, a la duración de los cursos, al comienzo y final de los mismos, en suma, a los calendarios académicos propios de cada continente. La organización de cada institución gira tanto en ciclos, trimestres, cuatrimestres, semestres o año. De ahí que la planificación de estos estudios se presente altamente compleja entre países, ya que cada uno, incluso en algunos de estos, cada institución universitaria planifica su propio calendario académico. Con esta situación, la armonización de estos resulta imposible tanto entre Europa y Latinoamérica, como entre los países de un mismo continente. No hay que olvidar que esto conlleva también disparidad de tiempos en procesos de admisión y matrículas, que el estudiante también debe tener en cuenta. Tal vez este problema se paliaría, en gran medida, con una buena información de la planificación de las diferentes ofertas formativas.

En lo que se refiere a la flexibilidad para cursarlos, predomina la respuesta negativa, ya que estos se estructuran de forma secuencial, lo que dificulta la movilidad parcial en los estudios. En consecuencia, la posibilidad de que un estudiante curse unas asignaturas o unos créditos en otra institución resulta sumamente difícil, dado que no existe esta

flexibilidad a nivel metodológico ni administrativo. Un estudiante podrá matricularse en una de estas siempre y cuando coincida con las fechas en que se imparte, independientemente del sistema educativo del que provenga. Y, en la información de la matrícula, no se facilita en ningún momento la posibilidad de cursar un solo módulo o unas asignaturas de ese máster. Todo esto nos lleva a afirmar que la flexibilidad no es un punto que se haya atendido en los diseños de cada uno de estos cursos.

Tampoco debemos dejar de lado los costos de estos programas de máster, ya que los mismos son un elemento determinante a la hora de optar por un programa de movilidad. En este punto, las diferencias entre instituciones son tremendamente significativas, oscilando los costos entre 2.300 dólares estadounidenses a 12.720 dólares estadounidenses en América Latina, mientras que en Europa oscila entre 900 euros y 8.200 euros, precios que podemos transferir a la consecuente disparidad de coste de asignaturas y módulos. Este es un punto sin duda determinante a la hora de elegir un programa u otro, limitando enormemente esta opción, a no ser que vaya acompañado por una clara política de becas.

5.3 EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LOS MÁSTERES A DISTANCIA

Si deseamos potenciar una movilidad virtual, un punto clave reside en que la metodología en la que se base nuestra oferta formativa posibilite realmente el acceso a la formación desde cualquier ubicación geográfica. Para ello, resulta fundamental acercarnos a cómo entienden cada una de estas instituciones la educación a distancia y la metodología en la que se apoyan. Con este fin se incluyó en el protocolo una serie de cuestiones en torno a la metodología utilizada y, de forma especial, si se requerían sesiones presenciales, el soporte en los que se presentaba el diseño metodológico y las vías de comunicación. Por último, un punto fundamental que se refiere al sistema de evaluación: si se requiere o no la presencia del estudiante.

Un primer análisis de la realidad de ambos continentes demostró que existe una auténtica proliferación en la oferta de cursos bajo la denominación de la metodología de la enseñanza a distancia. Este punto, en sí positivo, llevó a la necesidad de analizar esta oferta y de verificar el grado de comparabilidad y transparencia, ya que no todo lo que se ofrece como máster a distancia, o en línea, son realmente tales. Debido, por un lado, a la escasa comprensión sobre la necesidad de desarrollar modelos

pedagógicos propios de la educación a distancia y, por otro, a la dificultad para la elaboración de los recursos que la hacen posible (FACUNDO, 2006). Sobre la metodología, aunque todos hablan de oferta a distancia, la estructura plenamente virtual todavía es minoritaria. Se sigue demandando la presencia que va desde las 3 horas hasta las 200, concentrándose la misma especialmente en el momento de la evaluación. En definitiva, la realidad es que todavía priman los estudios semipresenciales, lo que implica una dificultad más para promover la movilidad virtual, debido a las diferencias en la percepción de lo que significa la educación a distancia en términos de flexibilidad y accesibilidad y, de forma especial, a la metodología utilizada y a la inclusión real de las TIC en su diseño.

TABLA 6
Cantidad de másteres de acuerdo a la metodología utilizada

Metodología de los másteres	Unión Europea	América Latina
A distancia	116	37
Semipresenciales	20	54
Presenciales o sin concreción	---	29

En cuanto a los materiales, sigue predominando el material impreso, aunque, poco a poco, se incluye documentación en la propia web, pero debe resaltarse que los másteres con materiales totalmente en línea son todavía minoritarios. Se habla de aprendizaje colaborativo, *e-learning*, enseñanza tutorial, enseñanza semipresencial, etc., aunque después estas propuestas no se corresponden con los recursos y servicios en los que se apoya la docencia y la atención tutorial. Todo ello plantea la urgente necesidad de clarificar lo que comprende una metodología a distancia y/o virtual, para garantizar una enseñanza a distancia de calidad.

La evaluación es otro de los puntos divergentes, ya que en ella se incluyen en el mismo nivel trabajos individuales, exámenes, proyecto fin de máster, cuestionarios, etc. A la vez, aún es minoritaria la evaluación del estudiante a través de herramientas tecnológicas, exigiéndose, en algún momento, su presencia para desarrollar algún tipo de prueba en la institución de acogida.

6. ¿ES POSIBLE LA PROPUESTA DE MOVILIDAD VIRTUAL EN NUESTRAS UNIVERSIDADES?

La principal conclusión de este análisis es que todavía un gran número de instituciones de educación superior está anclado en el pasado. Si queremos avanzar en planteamientos de internacionalización y movilidad virtual, deberemos ofrecer posibilidades reales para su logro que, en definitiva, se trata de ofrecer másteres comparables y comprensibles, compatibles con otras ofertas académicas; una oferta pertinente y de calidad abierta a la comunidad internacional; flexible y capaz de integrarse y articularse con otros posgrados; innovadora, capaz de afrontar y resolver los problemas del entorno (CRUZ CARDONA, 2008).

Pero todo esto únicamente será posible si las instituciones se involucran realmente en ello; si se apuesta por avanzar y aplicar los estándares de calidad para toda oferta de máster a distancia; si tanto a nivel gubernamental como institucional se conciertan acuerdos que faciliten criterios de flexibilidad que posibilitem la movilidad virtual (acuerdos sobre el valor del crédito académico, gracias al cual se disponga de un criterio válido para todos; acuerdos relativos a una estructura homogénea que identifique los estudios de máster, frente a otros, junto con una certificación comprensible); si hay convergencia, en la terminología propia de este nivel; si se potencia la cooperación científica y académica, incorporando especializaciones innovadoras y la enseñanza de estos programas en un segundo idioma, lo que ampliará enormemente las posibilidades de movilidad virtual a cualquier institución; si se mejora la información que se ofrece en las páginas web institucionales y específicas de cada máster. En definitiva, si cada institución apuesta por la transparencia, aporta la información clara necesaria que facilita toda iniciativa de movilidad virtual e incorpora la oferta de movilidad en el diseño del cada máster.

240

Queda mucho por hacer: el análisis expuesto en este trabajo da fe de ello. No obstante, también debemos recalcar que en estos últimos años los avances hacia la armonización de la estructura de la educación superior son innegables, y en ello estamos comprometidos la mayoría de los actores de la comunidad universitaria. En este sentido, entre todas las posibilidades que se están abriendo en la educación superior, especialmente para aquellos que no pueden desplazarse, la movilidad virtual es una alternativa más para los estudiantes, capaz de aportarles una experiencia relevante en su proceso formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEITONE, Pablo y OTROS (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningall/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmsdate_published&ascdesc=DESC.
- CRUZ CARDONA, Víctor (2008). «Internacionalización del postgrado: ¿ilusión o realidad?» Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre la Internacionalización del Postgrado, Mazatlán, México. Disponible en: www.auiop.org/images/stories/DATOS/PDF/2008/inter_comepo.pdf [consulta: enero de 2009].
- EURYDICE (2007). *Organización de la estructura de la educación superior en Europa 2006/07. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/085ES.pdf [consulta: noviembre de 2009].
- FACUNDO, Ángel H. (2006). «Antecedentes, situación y perspectivas de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe», en UNESCO/INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, pp. 56-70. Disponible en: www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo y RUIZ CORBELL, Marta (2008). «Las instituciones de educación superior europeas: la presión de su modernización». *Innovación Educativa*, n.º 18, pp. 9-22.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo y OTROS (2008). *NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual (un enfoque intercontinental)*. Madrid: UNED.
- JOFRE, Lluís (2002). «Movilidad y redes para la docencia y la investigación». Seminario La Profesión de Profesor de Universidad, Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria/Universidad Politécnica de Madrid (UPM).
- KNIGHT, Jane (2005). «Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos», en Hans de WIT y OTROS (eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial / Mayol, pp. 1-38.
- RAMA, Claudio (2006). «Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber», en UNESCO / IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, pp. 43-55. Disponible en: www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf.
- SOTILLO, José Ángel y OTROS (2009). *El espacio iberoamericano de educación superior. Diagnóstico y propuestas institucionales*. Documento de trabajo n.º 39. Madrid: Fundación Carolina- CeALCI. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/documentostrabajo/Documents/DT39.pdf [consulta: febrero de 2009].
- UVALIC-TRUMBIC, Stamenka (2004). *Educación superior en una sociedad mundializada. Documento de orientación*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf>.

RECURSOS WEB

- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Disponible en: www.uned.es/aiesad/index.htm [consulta: octubre de 2009].
- European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). Disponible en: www.eadtu.nl.
- Proyecto ALCUE. Integrando la educación superior en América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Disponible en: www.prorrectoria.uach.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=136.
- Proyecto Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior (ELES). Disponible en: www.oui-iohe.org/eles/eles/ [consulta: octubre de 2009].