

Los Posgrados en Educación en Latinoamérica. Una mirada desde los países de REDPEL

Formación a distancia y programas
de Maestrías en Educación con
mención curricular en Chile

*Distance learning and Master's
programs in Education with
mention in curriculum in Chile*

Eric Carafi Ávalos¹  0000-0002-1054-5069

Resumen

La sociedad del conocimiento y su expansión global no constituye una promesa futurista, sino que una “realidad interactiva” existente que ha sido acelerada, en parte, por las transformaciones que han tenido las tecnologías de la información y su impacto en la interacción social posible. Desde hace un tiempo se ha acelerado el uso de medios digitales para comunicarse, y en particular, para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia. Durante el período pandémico, las tecnologías de la información y la comunicación han inundado el devenir cotidiano de la vida, estableciendo nuevas formas de relación con el conocimiento, con el desarrollo de habilidades y de actitudes acordes al siglo XXI, validando crecientemente los procesos educativos

¹ Universidad de Chile, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Ignacio Carrera Pinto, 1045, Ñuñoa, Santiago, Región Metropolitana, Chile. E-mail: <ecarafi@uchile.cl>.

Como citar este artículo/How to cite this article

Carafi Ávalos, E. Formación a distancia y programas de Maestrías en Educación con mención curricular en Chile. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e226527, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6527>



virtualizados. El presente texto se compone de un primer apartado donde se entregan elementos conceptuales de carácter general sobre la educación a distancia, caracterizándola y estableciendo sus ventajas y desventajas; y de un segundo, donde se analiza la oferta de programas de Maestrías en Educación en Chile, la evolución de sus matrículas, modalidad, acreditación, menciones, duración y demanda, centrándonos en cuatro programas de universidades tradicionales chilenas, estableciéndose las condiciones y posibilidades para el desarrollo de programas de posgrado virtualizados desde instituciones de educación superior estatales.

Palabras-clave: Educación virtual en posgrado. Educación y TIC. Posgrados en Chile.

Abstract

The knowledge society and its global expansion does not constitute a futuristic promise but an existing "interactive reality" that has been accelerated, in part, by the transformations that information technologies have had and their impact on possible social interaction. For some time now, the use of digital media to communicate has accelerated, and, to develop distance teaching-learning processes. During the pandemic period information and communication technology have flooded the daily evolution of life, establishing new forms of relationship with knowledge, with the development of skills and attitudes according to the XXI century, increasingly validating virtualized educational processes. This text is composed of a first section where conceptual elements of a general nature on distance education are delivered, characterizing it and establishing its advantages and disadvantages; and a second, which analyzes the offer of Master's programs in Education in Chile, the evolution of their enrollment, modality, accreditation, mentions, duration and demand, focusing on four programs of traditional Chilean universities, establishing the conditions and possibilities for the development of virtualized postgraduate programs from state institutions of higher education.

Keywords: *Virtual education in Post-graduation. Education and ICT. Postgraduate courses in Chile.*

Introducción

La "sociedad del conocimiento" (Tedesco, 2000), la "sociedad en red" (Castells, 2006) o la ya mítica "aldea global" (McLuhan; Powers, 1994) no constituyen una promesa futurista, sino que una "realidad interactiva" existente, que ha sido acelerada, en parte, por las transformaciones que han tenido las tecnologías de la información y su impacto en la posible interacción social.

Ya desde hace un tiempo se ha acelerado el uso de medios digitales para comunicarse, y en particular, para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia. Durante el período pandémico esto se ha visto agudizado;

[...] el uso de la web, las redes sociales, aplicaciones y plataformas de todo tipo, junto con otras tecnologías digitales, se han convertido en algo de uso cotidiano, impactando la manera en que generamos conocimiento, socializamos y colaboramos con otras personas. Jóvenes y personas adultas utilizan con frecuencia estos medios para desarrollar nuevas habilidades o para adquirir y construir conocimiento (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2021, p. 3).

Esto ha significado una validación creciente de procesos educativos virtualizados. La estructura del texto se compone de un primer apartado donde se entregan elementos conceptuales de carácter

general sobre la educación a distancia, caracterizándola y estableciendo sus ventajas y desventajas; luego, un segundo, expone la oferta de programas de Maestría en Educación en Chile, la evolución de sus matrículas, modalidad, acreditación, menciones, duración y demanda de matrículas, centrándonos en cuatro programas de universidades tradicionales chilenas en vistas a establecer las condiciones y posibilidades para el desarrollo de programas de posgrado virtualizados desde instituciones de educación superior estatales.

Procesos educativos a distancia

El devenir de los sistemas educativos modernos muestra cómo, en distintos momentos, se ha pretendido superar o disminuir las condicionantes de tiempo y espacio, desarrollando diseños instruccionales basados en la autonomía de quien sigue dicho formato, utilizando distintas estrategias y medios para lograr objetivos de aprendizajes determinados. Estos intentos se fueron agrupando bajo una estructura conceptual llamada educación abierta o educación a distancia.

La literatura distingue tres etapas en el devenir de la educación a distancia: correspondencia, telecomunicación y telemática, caracterizadas cada una de ellas, por diseños y soportes tecnológicos diferenciados (García, 1999). Primero, textos diseñados específicamente para la "auto instrucción", que utilizaron el correo como soporte de interacción comunicacional; luego el uso de radio y televisión (conocidos son programas como Telesecundaria en México o Teleduc, en Chile), y finalmente, por el desarrollo de la tecnología digital y telemática, como programas computacionales, plataformas en línea, computadores personales, desarrollo y acceso a la web, en fin (García, 2005).

Desde el siglo XIX hasta nuestros días, se han ido configurando distintas estrategias para desarrollar procesos formativos a distancia; dichas estrategias han experimentado un proceso de validación y desarrollo (García, 2005), que se ha visto acelerado en tiempos de Covid-19. La pandemia, no solo ha dejado una huella en lo sanitario, sino que ha impactado distintos ámbitos de la realidad, y en especial, la educación:

La pandemia de enfermedad por coronavirus (Covid-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, p. 1).

La clausura pandémica ha hecho que repensemos la validez y pertinencia de procesos formativos a distancia, intentando superar ciertas estigmatizaciones sobre la calidad o la exigencia de esta modalidad de enseñanza y ciertas resistencias institucionales a virtualizar parte de su oferta formativa, por la creencia de que la virtualización disminuye la calidad de los procesos de aprendizajes.

En términos generales, distintos factores han potenciado el desarrollo de la educación a distancia; la educación de masas, el incremento de las demandas sociales por educación, la implementación de

programas de instrucción vinculados a ciertos modelos productivos, democratización de la educación, necesidad de flexibilidad para el acceso; en fin, factores vinculados a los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas de la información (García, 1999). La necesidad de implementar procesos formativos a distancia proviene también de la necesidad de inclusión; los programas virtualizados facilitan, tanto la superación de las dificultades de acceso vinculadas a la lejanía del territorio como aquellas que se relacionan con la falta de recursos para financiar la presencialidad, constituyéndose como una oportunidad de inclusión; “[...] las universidades y otras instituciones de educación superior, especialmente las de países en vías de desarrollo, están confrontando la problemática de servir a una población cada vez mayor de estudiantes, más diversificada social y culturalmente, en un nuevo ambiente social, más dinámico y turbulento” (Silvio, 1998, p. 31).

Es evidente que este escenario de desarrollo, implica desafíos relacionados a los enfoques pedagógicos que sean pertinentes a la virtualidad, la implementación de ambientes virtuales de aprendizaje atractivos y flexibles, capacitación en estrategias didácticas y herramientas digitales para la educación virtual, nivel de acceso a señal de internet y aparatos computacionales adecuados, entre otros desafíos; al mismo tiempo, quienes se inserten en estos programas deben comprometerse con la ruta formativa, además del desarrollo de habilidades digitales básicas para la navegación en plataformas virtuales.

Características y tipos de educación a distancia

La Educación a Distancia es la que se caracteriza por una comunicación mediada por tecnologías entre profesor o institución y alumno, separados en el tiempo y/o en el espacio, potenciando un aprendizaje independiente y flexible (Córica *et al.*, 2010, p. 19).

Lo citado anteriormente es una de las definiciones más precisas sobre el sentido, significado y elementos de la educación a distancia. Se trata, en términos generales, de procesos formativos mediados por el uso de tecnología, tanto en el diseño como en su implementación.

La educación a distancia también se conoce como *e-learning* (aprendizaje electrónico) con apoyo de una plataforma instalada en Internet. Es un proceso formativo que permite la interacción de las y los estudiantes (usuarios/as) en el contexto de desarrollo de una asignatura, ramo o curso, a través de herramientas digitales como correo electrónico, video-clases, foros, mensajes tutoriales, comunidades virtuales de aprendizaje, redes sociales o aplicaciones específicamente diseñadas para los objetivos de cada proceso formativo.

Por otra parte, y aunque el término significa aprendizaje “mezclado”, el *b-learning* (*blended learning*) se refiere al aprendizaje semipresencial. Es un proceso formativo que conjuga el uso del *e-learning* (educación a distancia) con formación presencial. Esta modalidad mixta, debe considerar en su diseño, tanto una estrategia y recursos destinados a la no presencialidad como la presencialidad; debe existir necesariamente un complemento claro entre estos dos momentos instruccionales, para así permitir que las ventajas de uno y otro momento, se expresen a plenitud.

En ambos casos, los factores de distancia y no presencialidad, implican una transformación de la relación entre docentes y estudiantes, afectando las posibilidades de interacción pedagógica (Holmberg, 1985); de esta manera, resulta fundamental, replantearse la concepción del “aula” en estos diseños.

Algunos autores ponen énfasis en que, el principal eje articulador de la educación a distancia actualmente es la construcción de “aulas virtuales” que contengan recursos educativos que potencien el desarrollo de aprendizajes, ampliando el espectro de posibilidades, incorporando videos, aplicaciones, foros, estrategias como comunidades de aprendizaje, etc. Una concepción restrictiva de la virtualización de procesos formativos como disponibilidad de almacenamiento de archivos, como mero “repositorio bibliográfico” que facilite el acceso a documentos, no es suficiente. Incluso es fundamental sustentar este desarrollo pedagógico en enfoques claros y pertinentes a las posibilidades de virtualización. Se debe contar, en definitiva, con un diseño instruccional, que muestre el conocimiento organizado y elaborado necesario para facilitar el procesamiento significativo de la información y el aprendizaje (Molina; Molina, 2005).

Así, es fundamental distinguir las tres etapas en este proceso: preactiva, interactiva y postactiva (Amaro de Chacín, 2011). Dicha secuencia instruccional debe tener un carácter dinámico y abierto, evitando estructuras de prescripciones cerradas o limitadas en exceso, y al mismo tiempo, superando una concepción lineal del aprendizaje; este es un equilibrio difícil y necesario (entre prescripción y apertura de procesos) al momento del diseño y la implementación. Sin embargo, no imposible; es necesario poner atención en las dinámicas de interacción, las necesidades de aprendizaje de las y los participantes, entre otros elementos.

En este sentido, el diseño instruccional es definido como:

[...] un esquema que ubica a los diferentes procesos involucrados en la elaboración de programas educativos a distancia, como son la identificación de la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje. Además, permite identificar en qué procesos interviene cada uno de los integrantes del equipo multidisciplinario (Gil Rivera, 2004, p. 95).

Es necesario tener en cuenta todos estos elementos en los procesos de virtualización, para facilitar la comprensión del recorrido que vivirán las y los estudiantes por los hitos del diseño y el consecuente logro de aprendizajes que se esperan. Es el despliegue de una estrategia metodológica y didáctica que permite el desarrollo de procesos formativos a distancia de acuerdo con determinados principios de orden. Dicho orden dinámico, debe ser gestionado desde una perspectiva pedagógica más que administrativa; esto implica tomar decisiones teniendo en vista el aprendizaje, las necesidades de las y los estudiantes y las complejidades de cada proceso formativo.

Ventajas y desventajas de la educación a distancia

En términos generales, la primera y más evidente ventaja de la educación a distancia (ya sea *e-learning* o *b-learning*) es su aporte a la superación de los límites espaciales y también temporales

que impone la presencialidad. La mixtura de un enfoque pedagógico y el desarrollo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al servicio de lo educativo facilita que personas de distintos territorios puedan ser parte de instancias formativas comunes, sin que deban trasladarse espacialmente, y decidiendo, con ciertos niveles de autonomía, la dedicación temporal.

Enumerando algunas de estas ventajas es posible mencionar las siguientes:

Rentabilidad positiva: la educación a distancia implica un ahorro en la inversión de capital, dado que, por ejemplo, es posible reducir o eliminar aquellos gastos asociados a la presencialidad (alojamiento, alimentación, traslado, *etc.*).

Accesibilidad: es posible acceder al contenido desde puntos de conexión lejanos geográficamente y desde múltiples soportes (computador, teléfono móvil, por ejemplo).

Flexibilidad: dentro de ciertos límites temporales es posible manejar de manera flexible la distribución de la carga horaria dedicada cada curso, ramo o programa.

Innovación: el desarrollo de procesos formativos a distancia requiere de una permanente actualización e incorporación de innovaciones, tanto a nivel didáctico como de soportes tecnológicos.

Autonomía: la formación a distancia debe promover la autonomía, junto con la autorregulación y la responsabilidad; estos principios pedagógicos deben ser implementados a través del acompañamiento tutorial constante, coherente y consistente.

Interacción pedagógica: esta modalidad educativa implica la transformación necesaria de la interacción pedagógica, ampliando las posibilidades de comunicación individual y colectiva, al mismo tiempo, facilita la construcción de comunidades de aprendizaje que potencien el intercambio de saberes y el trabajo en equipo más allá de la presencialidad.

Diversificación de recursos pedagógicos: el diseño e implementación de educación a distancia debe ir acompañado del desarrollo de diversos recursos de aprendizaje, los que se ponen a disposición de las y los participantes en una secuencia pensada con criterio pedagógico.

Por otro lado, existen ciertos límites o desventajas de este tipo de procesos formativos. El límite más evidente es el acceso a conexión o tener los equipos adecuados. Si no hay tecnología no hay educación a distancia.

A continuación, un breve listado de las dificultades que enfrenta la educación a distancia:

Analfabetismo digital: pocos conocimientos o experiencia en la utilización de los medios electrónicos y/o computadores, plataformas digitales o programas específicos.

Comunicación y socialización: existe en ocasiones, dificultad para transmitir o identificar determinados contenidos actitudinales para mejorar la comunicación y la socialización. Se requiere conocer otros códigos de interacción comunicativa y desarrollar una socialización, mediada por las tecnologías de la información (memes, imágenes, uso de aplicaciones, redes sociales, *etc.*).

Falta de planificación y responsabilidad: quienes participan de procesos formativos a distancia deben ser capaces de organizar su tiempo, siendo responsables en el cumplimiento de la planificación. Esto implica ciertas competencias que deben estar desarrolladas previamente, y no siempre es así.

Aislamiento y desmotivación: al no existir la tradicional interacción social de carácter presencial, puede ocurrir que esto afecte negativamente a algunas personas, provocando aislamiento y desmotivación. Para evitar esto, es necesaria una intervención activa del acompañamiento tutorial.

Gestión inadecuada: desorden en el acceso a los recursos, poca claridad en la secuencia formativa (o ruta), una retroalimentación fuera de tiempo, demora en la entrega de evaluaciones y la rectificación de posibles errores tardíamente, van configurando una mala implementación y consecuente desconfianza.

Límites didácticos: existe una amplia gama de posibilidades didácticas en la educación a distancia. Sin embargo, se debe reconocer la existencia de saberes, conocimientos y aprendizajes que requieren un soporte presencial para ser desarrollados.

Desconfianza: cuando la educación a distancia no es gestionada adecuadamente; cuando no existen los apoyos tutoriales necesarios o la comunicación no es oportuna y/o asertiva, se genera desconfianza en el proceso, afectando negativamente el desarrollo de aprendizajes y la permanencia de las y los estudiantes en el programa.

Más allá de las ventajas, dificultades y/o desafíos que puede enfrentar la educación a distancia, es necesario reiterar la idea de que parece pertinente desarrollar programas educativos, que faciliten el acceso a personas de distintos territorios, convirtiéndose hoy en una estrategia de inclusión educativa. Un desafío, sin duda, para cualquier programa de formación académica.

La oferta de programas de Maestrías en Educación en Chile. Antecedentes generales

Chile y la experimentación neoliberal instalada desde 1980 estableció transformaciones económicas y sociales bajo la tutela de organismos internacionales que favorecen el modelo de libre mercado, donde el Estado quedó disminuido y sin posibilidades de promover y sostener equitativamente el bien común de nuestra sociedad.

Este modelo quedó afianzado en una estructura legal que posibilitó que el sector privado tuviese un rol preponderante en la "prestación de servicios educacionales" bajo la lógica constitucional de un Estado subsidiario. Con la introducción del *voucher* como modelo de financiamiento se incentiva a las instituciones educativas a captar "consumidores" de estos "servicios", lo que posibilitó "[...] la privatización, la desregulación de la oferta, la demanda al subsidio y la instauración de la lógica del autofinanciamiento" (Espinoza, 2017, p. 5).

Las Universidades privadas proliferaron y entraron a competir en el mercado educacional, estableciendo un desigual desarrollo, un crecimiento desregulado, un acelerado endeudamiento con la banca como posibilidad de acceso a los estudios de pre y posgrado, una segmentación social de la oferta educacional, desigualdad en la calidad, la emergencia y consolidación del capitalismo cognitivo y la desarticulación de un programa de desarrollo pensado según las necesidades colectivas y sociales.

En este escenario, se produjo una explosión de la oferta de posgrados, que en el caso de la educación y a contrapelo de lo que sucede en otras áreas o asignaturas del conocimiento, significó que las matrículas de instituciones públicas versus las privadas sean de un 21% contra un 79% respectivamente en el año 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2021). Ciertamente esto plantea un gran desafío a las universidades del Estado tradicionales respecto a la formación y entrega de grados

académicos, para la formación de profesionales que superen la mera necesidad individual sustentada en un mayor retorno, mayor satisfacción y prestigio social y laboral (bajo la lógica y los supuestos de la teoría del capital humano).

El proceso de mejoramiento de la educación, en tanto demanda ciudadana instalada por las movilizaciones estudiantiles del presente siglo, exige la formación de posgraduados de alto nivel, sobre todo en nuestros profesionales de la educación, que han llevado el peso de los procesos educativos a distancia en los últimos años de pandemia.

En este escenario general, ciertamente el período pandémico aceleró el interés y validación de procesos formativos a distancia en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo (Martínez, 2019). La educación virtual de emergencia se convirtió en la estrategia para mantener el vínculo social y pedagógico en muchas comunidades educativas: “[...] en este contexto, la provisión de educación a distancia pasó a adquirir una gran relevancia para la sociedad en su conjunto y reveló brechas importantes en cuanto a la heterogeneidad de capacidades y recursos disponibles por parte de las comunidades educativas, tanto para impartir como para acceder a este tipo de formación” (Chile, 2020, p. 3).

El tránsito desde una estrategia de emergencia a una estrategia permanente de formación a distancia debe recorrerse paso a paso; se requiere voluntad institucional, recursos financieros y de infraestructura, además de profesionales y técnicos capacitados en el diseño, implementación y gestión de recursos educativos a distancia.

De acuerdo con un estudio de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de Chile, “[...] la matrícula de Posgrado 2021 alcanza los 53.247 estudiantes, lo que implica un incremento de 17,1% respecto de 2019. El 87,4% de la Matrícula Total de Posgrado corresponde a programas de maestrías y 12,6% a doctorados” (Chile, 2021, p. 3). En la Tabla 1 podemos ver datos más específicos de acuerdo con el tipo de programa de posgrado.

Tabla 1 – Evolución de la matrícula total por tipo de posgrado.

Tipo de programa	2017	2018	2019	2020	2021	% Variación 2017-2021	% Variación 2020-2021	(%) Distribución matrícula 2021
Doctorado	5.536	5.939	6.046	6.024	6.729	21,5	11,7	12,6
Maestría	43.162	40.936	42.345	39.459	46.518	7,8	17,9	87,4
Total general	48.698	46.875	48.391	45.483	53.247	9,3	17,1	100

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (2022).

Estos datos, en cierto sentido llamativos, nos muestran un evidente interés por cursar programas de posgrado, en especial los conducentes a maestrías. Es evidente también, el significativo aumento de la oferta de procesos formativos de este tipo a nivel de posgrado. Al mirar el detalle de las cifras, en este mismo informe, se indica que:

[...] la mayor matrícula en programas de maestrías en 2021 se explica en gran medida por un alza de 8,3% en programas diurnos, 13,1% en programas vespertinos

y 53,9% en programas a distancia. El aumento de la matrícula en este último tipo de programas, en general, explica el 43,0% del incremento de la matrícula total de maestrías (Chile, 2021, p. 18).

Probablemente, uno de los aprendizajes institucionales emanados de la experiencia pandémica, ha sido el reconocimiento de las posibilidades que abre la educación abierta o a distancia. Desde la perspectiva de quienes acceden a la educación a distancia, este período ha significado una “oportunidad” de superar limitaciones de tiempo y espacialidad que, en ocasiones, dificultan la participación en programas de formación académica.

La emergencia pandémica y el inmovilismo de los cuerpos, virtualizó los procesos de aprendizajes institucionalizados, forzando el desarrollo de procesos pedagógicos reflexivos en torno a este hecho. Algunas comunidades educativas abordaron la virtualización como un serio desafío curricular, lo que implicó recorrer un camino transformativo de las prácticas pedagógicas, los enfoques didácticos y las herramientas utilizadas para el aprendizaje. Las posibilidades de virtualización se vuelven realidad a partir de, por lo menos, dos elementos que se conjugan: apoyos concretos desde la institucionalidad educativa para desarrollar procesos formativos a distancia y una creciente validación/legitimación de esta modalidad educativa. Dichos elementos se han fortalecido a partir del contexto Covid-19.

En términos generales, si consideramos, por ejemplo, a Piñero *et al.* (2021), las principales tendencias en el abordaje de los desafíos de los programas de posgrado en el ámbito de la gestión y el desarrollo curricular son:

Gestión de programas: tendencia a elaborar modelos educativos que articulen el pre y posgrado; alineación con modelos predominantes en el mundo buscando un modelo particular a partir de un enfoque holístico; creciente internacionalización de los programas; búsqueda de acreditaciones (a nivel nacional e internacional); masificación de los posgrados; y una fuerte tendencia a la feminización de los posgrados.

Desarrollo curricular: tendencia al dinamismo y flexibilización curricular; validación de la educación en línea o *e-learning* (Piñero *et al.*, 2021).

Es obvio que el crecimiento y dinamismo de la educación a distancia plantean desafíos de gestión y curriculares que deben ser abordados con urgencia, de una manera adecuada y considerando su “complejidad”.

La masificación de los sistemas educativos, las demandas sociales por inclusión, igualdad y el resguardo de derechos, la globalización de las comunicaciones, el creciente acceso a redes y la “internacionalización” de los saberes (procesos colonizadores, muchas veces), debe acompañarse con una reflexión crítica por parte de las comunidades locales, y en especial de las educativas, que permita establecer definiciones claras relativas a las maneras de diseñar, gestionar e implementar programas educativos, especialmente de posgrado; si consideramos la “tendencia” a la acreditación de los programas de posgrado, según las cifras 2022 de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), el 61,5% de los magísteres que se presentan en su proceso esta Acreditado y el 38,4% son programas no acreditados.

Este antecedente y tendencia a la acreditación es relevante, a partir de dos elementos a considerar: el crecimiento explosivo de los programas de posgrado (eventualmente a distancia) y la necesidad de

mantener niveles de calidad académica mínimos en los programas. Es pertinente además, avanzar en la implementación de procesos de acreditación de programas de posgrado que consideren las especificidades y requerimientos de la educación a distancia.

En lo relativo al desarrollo curricular, por una parte, se visualiza una creciente virtualización de procesos formativos, incorporando estructuras y diseños curriculares flexibles, que faciliten la participación en ellos. Las cifras antes revisadas respecto al incremento de los programas de maestrías a distancia (con un alza al 53,9% durante la pandemia) evidencian esta transformación, al mismo tiempo que evidencian una validación en aumento de modalidades no presenciales de educación terciaria.

A pesar de lo anteriormente descrito, existe una cierta distorsión en las cifras, dado el efecto pandemia. Una vez superada la implementación curricular a distancia de emergencia, las cifras oficiales de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC-Chile), al verano del año 2022, nos indican que de un total de 273 programas de maestrías en educación, solo el 13,1% se imparte en modalidad a distancia, el 16,1% lo hace de manera semipresencial y el 70,6% son presenciales. Sin duda, estas cifras convocan al desafío del desarrollo de programas a distancia y semipresenciales, con estándares de calidad altos, que faciliten la incorporación de más participantes. La Tabla 2 muestra el detalle de la información.

Tabla 2 – Programas de Maestrías en Educación en Chile, según modalidad presencial, semipresencial y a distancia.

Modalidad	Acreditados	No acreditados	Total
1. Presencial	43	150	193
2. Semipresencial	4	40	44
3. A Distancia	0	36	36
Total	47	226	273

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (2022).

La atención en estas cifras se focaliza inmediatamente en el número de programas de las distintas modalidades que han experimentado exitosamente procedimientos de acreditación. Sólo el 17,2% (47 programas de 273) de los programas de posgrado-maestrías se encuentran acreditados, y la mayoría de ellos (43) tienen un carácter presencial con 91,4%, siguiéndole la modalidad semipresencial con 8,5%, sin existir ningún programa de Maestría en Educación a distancia acreditado. Otra evidencia de los desafíos que la implementación de programas virtualizados (parcial o totalmente) debe enfrentar.

Sin duda, parte de lo que podríamos calificar como un programa académico de formación avanzada de calidad, es que proponga un enfoque curricular y pedagógico claro, que permita visualizar los fundamentos del diseño, el ordenamiento y la estructuración de la experiencia de aprendizaje (ya sea virtual o presencial).

Revisión de algunos programas de Maestrías en Educación dados en Chile

El camino de virtualización de un programa formativo de posgrado, específicamente uno vinculado a educación, requiere preguntarse por los elementos que van configurando el programa académico. La

revisión de la oferta general de programas de este tipo, entrega información acerca de las tendencias vigentes, formalizadas y declaradas; a partir de ello, es posible entonces, identificar las características particulares, modalidades impartidas, duración que presentan ciertos programas formativos, etc.

A continuación, se hará una revisión general de los programas de posgrado de Maestría en Educación ofrecidos en Chile. Se revisaron cuatro programas en particular, cuyos criterios de selección fueron: primero, instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile; segundo, que ofertaran una mención relativa a estudios curriculares; tercero, que llevaran un tiempo considerable implementándose (más de cinco años) y cuarto, que existiera interés de cursarlos, a partir de la demanda por participar en ellos; la fuente de información fue la base de datos de la CNA-Chile. El Cuadro 1 muestra el detalle de los programas analizados.

Cuadro 1 – Programas de Maestrías en Educación analizados.

Universidad	Programas
1	Maestría en Educación con mención en: Estudios Curriculares
2	Maestría en Educación mención en: Currículum y Evaluación
3	Maestría en Educación con mención en: Currículum Educacional
4	Maestría en Educación mención en: Currículo y Administración

Fuente: Elaboración del autor (2022).

Al tratar distintos aspectos, los datos indican que el 75% (3) de los programas tienen una duración de 4 semestres y uno solo dura 3 semestres. Coincidentemente, este último programa, además, es el único semipresencial, los otros tres son presenciales, en horario vespertino; en cuanto al estado de acreditación de estos programas, dos se encuentran acreditados y dos no.

Revisando las resoluciones de acreditación de la CNA-Chile de estos programas, a partir de elementos como el carácter del programa (profesional, académico), los requisitos de admisión (formales y conocidos), los mecanismos de selección (coherentes, formales y conocidos), el nivel de demanda (alta/baja, relación entre N° de postulantes y N° de seleccionados/as), la estructura curricular (definición de asignaturas, tipo de evaluación, objetivos, perfiles de aprobación, etc.) y la tasa de graduación (N°/% de estudiantes graduados) es posible hacer un ejercicio comparativo entre los mismos. El Cuadro 2 expone más antecedentes detallados relativos a los elementos comparados.

En los cuatro programas revisados existen distintas problemáticas y cuestiones específicas a mejorar (coherencia interna, claustros insuficientes, extensos períodos de graduación, etc.), como también elementos valiosos y significativos para el desarrollo de un programa de posgrado de calidad (programas altamente selectivos, reconocimiento académico, productividad académica, etc.). Una mención particular requiere las observaciones sobre la coherencia entre lo declarado y lo realizado concretamente. Estas incoherencias se expresan en distintos planos o niveles, por ejemplo, el carácter del programa, la relación entre perfiles y objetivos, en fin.

Cuadro 2 – Cuadro comparativo de los programas analizados.

Elementos Comparados	1	2	3	4
Carácter del programa	El Programa declara una orientación profesional. La definición es coherente con el grado que ofrece	El Programa declara tener un carácter profesional; los objetivos y el perfil de egreso poseen congruencia entre sí	Ambiguo, existe tensión entre lo profesional y lo académico	El programa tiene un carácter académico. Con escasa coherencia entre los objetivos y los perfiles relacionados con las menciones
Requisitos de admisión	Los requisitos de admisión están regulados, son de conocimiento público y acordes a las exigencias de este nivel de formación	Los requisitos de admisión están reglamentados y son de pública difusión	Son adecuados a un programa de posgrado	Están bien definidos y socializados
Mecanismo de selección	El proceso de selección está regulado, es de conocimiento público y acorde a las exigencias de este nivel de formación	Los requisitos de admisión y selección están reglamentados y son de pública difusión	Es pertinente y está formalizado	Sedeben mejorar aspectos relativos a identificar deficiencias formativas en investigación, escritura académica y debilidades teóricas y conceptuales
Nivel de demanda	En los últimos cinco años (2014-2018) hubo un total de ochocientos veinticinco postulantes. De ellos, cuatrocientos cincuenta y tres fueron aceptados, con una tasa de selección para el período indicado de un 55%	En la admisión se observa una leve tendencia a la baja en el número de postulantes para el período 2016-2020, con una alta tasa de aceptación	El programa tiene una alta demanda, se logra una selección de estudiantes muy coherente con el programa	No hay antecedentes
Estructura curricular	Los contenidos de las asignaturas conducen a la adquisición de conocimientos y herramientas requeridas para este nivel de formación. La diferencia en la gestión de las distintas menciones genera disconformidades en la calidad de la formación, siendo el área de Currículo Escolar la más débil en cuanto a la oferta de cursos electivos y el apoyo de académicos (ayudantes)	Los contenidos de las asignaturas conducen a la adquisición de los conocimientos y habilidades para el nivel de formación y son coherentes con el carácter del Programa. Falta consistencia entre la matriz de tributación de las asignaturas. Además, se observa que falta asegurar la actualización de la bibliografía y los contenidos de todas las asignaturas	Problemas de coherencia entre lo académico y lo profesional; falta actualización de algunos aspectos, como la bibliografía	Problemas de coherencia entre la estructura curricular planteada y las menciones declaradas. Carencias en el tratamiento de estrategias vinculadas a la investigación; tesis orientadas a la investigación aplicada, generando inconsistencia con el perfil académico declarado del programa
Tasa de graduación	La tasa de graduación global de las cohortes habilitadas del período 2009-2016 es de un 61 % La tasa de graduación de la mención Currículo Escolar es de 56%	La tasa de graduación total de las cohortes habilitadas (2011-2018) es adecuada, considerando a programas similares. La tasa de deserción es alta y el tiempo de permanencia del total de graduados supera el tiempo teórico establecido por el Programa	Las tasas de graduación son bajas y la actividad tutorial de tesis, presenta problemas	La tasa de graduación alcanza el 44,5%; plazos de graduación muy extendidos (entre 4 y 7 años)

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (2022).

En los procesos educativos virtualizados se necesita que cada uno de estos elementos sean identificados y abordados, desde una perspectiva de mejora. Además, al incorporar herramientas propias de lo telemático, como las rutas de aprendizaje, el uso de plataformas, entre otras, se debe velar por la coherencia y equilibrio en la propuesta de uso de los recursos digitales.

La legislación vigente no obliga a los programas de maestrías acreditados comunicar cambios de modalidad virtualizando sus programas o parte de ellos. Sin lugar a duda, este aspecto puede significar una oportunidad de crecimiento para los programas de Maestrías en Educación de las Universidades del Estado, principalmente por sus fortalezas institucionales, relevantes trayectorias investigativas y fuertes reconocimientos académicos.

Conclusión

En definitiva y para concluir, la virtualización de procesos formativos a nivel de posgrado constituye una oportunidad de desarrollo académico, permitiendo concretar el principio de inclusión, superando obstáculos, ya sean estos de carácter económico, temporal o territorial. Por otro lado, el nuevo escenario abierto por el desarrollo y masificación de las TIC, pandemia mediante, levanta nuevas necesidades y desafíos que exigen y demandan nuevos enfoques pedagógicos pertinentes y consistentes con la educación a distancia. Estos desafíos deben abordarse consistentemente con la complejidad que conlleva la implementación de una modalidad virtual, con programas educativos que hagan posible el desarrollo de aprendizajes en personas de distintos territorios.

Además, los procesos de virtualización requieren el desarrollo de un diseño instruccional que permita implementar experiencias de aprendizaje que alcancen los objetivos de los programas; este diseño instruccional debe considerar el desarrollo de herramientas y recursos particulares en cada experiencia formativa.

En un escenario donde la oferta de procesos formativos de posgrado en educación (maestría) a distancia es escasa, la educación pública debe ponerse a la vanguardia y revertir los procesos de creciente privatización de los posgrados en educación, de manera que respondan al permanente interés por cursar posgrados y las posibilidades que se han abierto por la virtualización en este nivel, llegando a trascender la temporalidad y espacialidad como límites que pudiesen dificultar el ser parte de la formación académica posgradual.

Referencias

- Amaro de Chacín, R. La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, v. 26, n. 2, p. 129-160, 2011.
- Castells, M. *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- Chile. Ministerio de Educación. *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago: MINEDUC, 2020.
- Chile. Ministerio de Educación. *Informe matrícula en educación superior 2021*. Santiago: MINEDUC, 2021.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: CEPAL-UNESCO, 2020.

- Comisión Nacional de Acreditación. *Informes de Acreditación*. Chile: CNA, 2022. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx>. Acceso en: 13 oct. 2022.
- Consejo Nacional de Educación. *Matrícula total de educación Superior Posgrado, años 2005-2021*. Santiago: CNED, 2021.
- Córica, J. L. et al. *Fundamentos de diseño de materiales para educación a distancia*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina, 2010.
- Espinoza, O. Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los "Chicago Boys". *Laplage em Revista*, v. 3, n. 3, p. 93-114, 2017.
- García, J. Panorama evolutivo de la educación a distancia. *Contexto educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, v. 36, p. 1-10, 2005.
- García, L. Historia de la educación a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 2, n. 1, p. 8-27, 1999.
- Gil Rivera, M. Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, v. 26, n. 104, p. 93-114, 2004.
- Holmberg, B. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Argentina: Kapeluz, 1985.
- Martínez J. Educación superior en línea: ¿qué tan atrasado está Chile? *América Economía*, [S. l.], 16 abr. 2019. *Formación & Carrera*. Disponible en: <https://www.americaeconomia.com/articulos/reportajes/educacion-superior-en-linea-que-tan-atrasado-esta-chile>. Acceso: 13 oct. 2022.
- McLuhan, M.; Powers, B. La aldea global. *Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Planeta Agostini, 1994.
- Molina, M.; Molina, J. *Fundamentos teóricos de la educación a distancia: diseño instruccional para el aprendizaje significativo*. México: Virtual Educa, 2005.
- Piñero, M. L. et al. Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, v. 26, n. 93, p. 122-134, 2021.
- Servicio de Información de Educación Superior. *Matrícula en educación superior en Chile, informe 2022*. Santiago: MINEDUC, 2022. p. 22-27.
- Silvio, J. La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v. 9, n. 1, p. 27-50, 1998.
- Tedesco, J. C. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Vicerrectoría de Asuntos Académicos; Vicerrectoría de Tecnologías de la Información; Universidad de Chile. *Entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías: orientaciones para la docencia universitaria*. Chile: Universidad de Chile, 2021. Doi: <https://doi.org/10.34720/wn6b-ny10>.

Recibido en 5/8/2022, versión final presentado em 21/9/2022 y aprobado en 2/10/2022.