

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
POSGRADO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES**

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.  
CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN ESTUDIOS  
ORGANIZACIONALES**

**P R E S E N T A**

**SALVADOR DE LEÓN JIMÉNEZ**

**DIRECTORA:**

**DRA. LAURA PATRICIA PEÑALVA ROSALES**

**Universidad Autónoma Metropolitana**

**Unidad Iztapalapa**

**ABRIL 2015.**



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

# ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00164

Matricula: 210382804

LA INSTITUCIONALIZACION DE LA EDUCACION DISTANCIA. CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

En México, D.F., se presentaron a las 11:00 horas del día 22 del mes de abril del año 2015 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

- DRA. LAURA PATRICIA PEÑALVA ROSALES
- DR. ARTURO HERNANDEZ MAGALLON
- DR. GUILLERMO RAMIREZ MARTINEZ



SALVADOR DE LEON JIMENEZ  
ALUMNO

Bajo la Presidencia de la primera y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: SALVADOR DE LEON JIMENEZ

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

*A P R O B A R*

Acto continuo, la presidenta del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

REVISÓ

LIC. JULIO CÉSAR DE LARA ISASSI  
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

*Juana Juarez Romero*  
DRA. JUANA JUAREZ ROMERO

PRESIDENTA

*Laura Patricia Peñalva Rosales*  
DRA. LAURA PATRICIA PEÑALVA ROSALES

VOCAL

*Arturo Hernandez Magallon*  
DR. ARTURO HERNANDEZ MAGALLON

SECRETARIO

*Guillermo Ramirez Martinez*  
DR. GUILLERMO RAMIREZ MARTINEZ

# Contenido

I.	Introducción.....	3
A.	Problema y Objetivo de Investigación .....	3
B.	Estructura del Trabajo.....	11
II.	Marco teórico. ....	14
A.	La organización.....	15
B.	El Institucionalismo.....	20
C.	El papel de los agentes en el cambio institucional y la Innovación. ....	26
D.	Las instituciones universitarias.....	37
III.	Aparición y relevancia de la educación virtual y a distancia. ....	43
A.	La educación virtual y a distancia es un elemento de relevancia para la educación superior .....	45
B.	México. La Educación Virtual Abierta y a Distancia .....	63
IV.	Capacidades institucionales para el desarrollo de la educación virtual y a distancia. ....	71
V.	El papel de los actores en el proceso de institucionalización de la educación virtual y a distancia.....	123
A.	Actores Institucionales. ....	124
B.	Actores personales.....	142
C.	Actores en el desarrollo de la EVD en la UAM.....	148
1.	Proyecto de Desarrollo del Entorno Virtual de Aprendizaje (ENVIA), Unidad Xochimilco de la UAM.....	149
2.	Proyecto de Cursos no presenciales y Sistema Colaborativo. CBI, UAM-A y la multimodalidad en los PyPE de CBI.....	155
3.	Sistema Institucional de Educación a Distancia, Rectoría General.....	164
VI.	CONCLUSIONES.....	176
	BIBLIOGRAFÍA .....	184

## **I. Introducción.**

### ***A. Problema y Objetivo de Investigación***

A fines del siglo XX, cuando las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se constituyen en el catalizador del desarrollo y consolidación de la sociedad del conocimiento (Castells, 1999), la UNESCO reconoce, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998), el potencial que tienen dichas TIC para la innovación educativa, incluidos por supuesto a los estudios superiores.

Es así que a partir de mediados de los noventa se detona un proceso mundial de innovación educativa incentivado por la introducción de las TIC, impactando, entre otros, el crecimiento de la educación virtual abierta y a distancia (EVD), como una modalidad para la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, abarcando planes y programas de estudios superiores como, y de manera importante, en la educación continua. Con ello, se inició un proceso de institucionalización en muchas de Universidades a través de acciones de distinto alcance, como modernizar los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales; reformar sus estructuras organizacionales y su normatividad; dando paso a la convivencia de diversas modalidades: presencial, a distancia o abierta e híbridas, incorporando en todas ellas tecnología de la información y la comunicación aplicada a la educación (Tecnología Educativa).

En las IES Públicas, donde las estructuras institucionales son más horizontales que jerárquicas basadas en redes comunicativas Jo Hatch (1997), el cambio y la innovación, recaen en la iniciativa y el empeño que hagan actores que, con conocimiento de las nuevas oportunidades que ofrecen las TIC y las tendencias mundiales en educación, aprovechan su ascenso a cargos de gestión dentro de la organización y promueven o rechazan las nuevas ideas y la necesidad del cambio en comunión con otros actores, tanto internos como externos.

Surge la pregunta de por qué es diferente el alcance en EVD que se tuvo de una a otra Institución, ya no digamos que sigan caminos distintos, sino que unas sí logran despegar exponencialmente rápido modalidades de educación a distancia y otras no o lo hicieron de manera muy lenta. Sabemos que el financiamiento es una condición sin la cual ningún proyecto prospera, sin embargo, observando con detenimiento, desde la perspectiva de los estudios organizacionales, nos percatamos que en el proceso de institucionalización, son los actores quienes inciden en el cambio paradigmático Giddens (2011) y en el rumbo que sigue la EVD en el orbe, ya que, si bien regionalmente hay grandes diferencias, en lo general se ha realizado en distintos grados la introducción de la tecnología educativa, de acuerdo a las particularidades del impulso que han dado, al interior de las IES, los actores que llegan a cargos donde la toma de decisiones les permite señalar el rumbo y seguirlo (Fernández, 1994).

Es así que el objeto del presente trabajo es analizar el proceso de institucionalización de las modalidades de EVD con tecnología educativa, en el

caso concreto de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Siendo el objetivo, describir el papel que juegan diferentes actores en la institucionalización de la EVD con TIC en las Instituciones de Educación Superior.

La importancia de estudiar este problema es que nos sirve como ámbito de análisis de las tensiones que se generan entre los actores dentro de las organizaciones (Berger y Luckman, 1968). Y esto sucede desde la gesta de un cambio paradigmático hasta la posible institucionalización de una idea de innovación. (Giddens, 2011).

Así las preguntas que se busca contestar son cómo se genera el cambio en las organizaciones, particularmente en las IES; cómo se han dado dichos cambios en otras instituciones y qué factores han incidido para generar capacidades institucionales en la materia de EVD; cómo los actores que promueven la educación a distancia y los detractores de la misma, tensan el proceso de institucionalización de este proyecto en la UAM. (Fernández, 2004).

Ahora bien, adoptar la perspectiva de los Estudios Organizacionales tiene el sentido de analizar y comprender los aspectos humanos de la interacción social, que permean el devenir de la organización con acciones, valores y actitudes, más allá de los procedimientos, normas y estructuras de la organización (Scott, 2008). Esto es, la organización es un espacio delimitado en su hacer, pero difuso en la interacción humana ya que más allá de las tareas específicas, la interacción, los intereses, el poder, la cosmovisión personal y el deseo de trascender en la

organización es lo que impone la complejidad organizacional. (Montaño, 2004), (Hall, 1996).

En la medida en que la acción de los actores no puede separarse de sus creencias y prácticas, ésta puede llevar tanto a la innovación y el cambio, como también puede llevar a la resistencia. Así, a la luz del nuevo institucionalismo, vemos que la estructura, la norma, los procedimientos y la jerarquía de la organización no refleja lo que realmente sucede en su interior, es necesario incorporar en el análisis la subjetividad de quienes desarrollan su actividad en la organización. El nuevo institucionalismo ofrece una perspectiva de la organización donde lo estructural, no pierde mérito, sino que igual de importante es la subjetividad de los actores, su toma de decisiones que llevan a la institucionalización (De la Garza, 2007).

Esto es, los cambios en las organizaciones se generan cuando los actores, en lo individual o de manera colectiva, impulsan la innovación en distintas actividades (Domínguez, 2000). Sin embargo, dichos cambios tendrán diferentes grados de penetración hasta su institucionalización ya que algunos se concretarán en políticas, normas y procedimientos, mientras otros serán adoptados por los actores aunque la organización no lleve a cabo cambios estructurales.

Así, si bien el proceso de institucionalización promueve cambios en las organizaciones y es originado por la capacidad actante (Latour, 2005), encontraremos en dicho proceso un juego de intereses y poder de los actores, que

los llevará a innovar en la organización o a mantener el *status quo*, a partir de que lleguen a ocupar o no cargos que inciden en la toma de decisiones.

En nuestro caso de estudio, si bien se ha podido avanzar en la inclusión de la EVD, esto ha sido por el interés, por parte de profesores, alumnos y algunas autoridades, en la incorporación de las TIC dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Siendo la Universidad Pública el objeto organizacional de estudio, la perspectiva del nuevo institucionalismo es la óptica a través de la cual nos ha parecido se estudia de mejor manera a la organización ya que por medio de dicha óptica se recupera el análisis del proceso de institucionalización, en relación a la subjetividad y la acción de los miembros de la organización, para comprender cómo se da el cambio institucional. (Goodin, 2003), (Fernández, 1994).

Se parte de las ideas expresadas por (Giddens, 2011), referentes a entender a la institución como los rasgos de la vida social que perduran; pero, desde otra perspectiva como estructuras encarnadas a través de normas que pretenden regular las actividades sociales para proporcionarles “estabilidad” (Scott, 2008). Por ello, la organización en tanto institucionalización del quehacer social, es un arreglo dinámico de elementos tangibles, objetivos y concretos; pero también de subjetividades, interpretaciones, compromisos que se convierten en un cedazo por donde pasan aquellos elementos objetivos y que, retomando a (De La Garza, 2007), deben ser considerados parte de la institucionalización.

Con base en lo anterior, la perspectiva del institucionalismo, nos introduce a entender el proceso de institucionalización apoyándonos en Jepperson (1999) Giddens (2011), North (1995), De La Garza (2007), Berger y Luckman (1968).

Por último, para poner el énfasis en el papel de los agentes en el movimiento paradigma, el cambio institucional y la innovación nos apoyaremos en Berger y Luckman (1968), Scriven (1969); Domínguez (2000), Barker (1993), Gutiérrez (1968) y Goodin (2003). No es de menor importancia las referencias que hacemos a la visión de instituciones flojamente acopladas con Weick (1976) ya que contribuye a explicar cómo se dan los juegos de poder.

Por otro lado, es importante señalar la postura metodológica que se asume en virtud de que se abordan estrategias cuantitativas y cualitativas, ya que en las diferentes corrientes metodológicas se ha mantenido, durante mucho tiempo, una especie de disputa entre la investigación cuantitativa y cualitativa donde los científicos más extremistas y ortodoxos identifican a la primera, con un paradigma positivista, que asume sólo el conocimiento obtenido a través de métricas y de identificaciones cuantitativas; mientras que a la segunda se le identifica como hermenéutica, que utiliza un proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad social, para ello, se basa en distintos métodos de observación. (Ruiz, 2012).

Mientras que el análisis cuantitativo muestra resultados medibles, para Bergh (1989) el análisis cualitativo se orienta a captar los orígenes, el proceso y la

naturaleza de sus significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos.

Sin embargo, pese a parecer una dicotomía irreductible la separación de los métodos cualitativos y cuantitativos, surge una postura mediadora producto de la necesidad del propio conocimiento, y que sostiene que las metodologías cualitativas y cuantitativas en conjunto enriquecen el conocimiento. La combinación de ambas metodologías es posible y es a lo que Ruíz (2012) denomina *triangulación*.

Así, asumo para este trabajo que tanto las técnicas cuantitativas, como las cualitativas son válidas; más las primeras gozan ya de un *corpus* herramental muy robusto, aun con las críticas que se les hacen, mientras que las segundas, al estar basadas en el análisis simbólico de la interacción humana, tienen para sí, una serie de técnicas interpretativas bajo la lógica de análisis fenomenológico: etnografía, antropología, psicología, psiquiatría, sociología, historia, entre otras, y que han constituido, de conjunto, una base de análisis organizacional que explica y complementa aquel análisis cuantitativo que se llegue a hacer de una realidad particular.

Esta investigación, realiza una aproximación al objeto de estudio por la vía de comparación estadística entre naciones y también entre IES mexicanas, resaltando los cambios, las tendencias históricas y las prospectivas o escenarios futuros; pero explicando los cambios organizacionales a partir del análisis de los actores, su papel en la promoción de políticas y acciones, que llevan a que los

individuos muevan paradigmas organizacionales, cambien la cosmovisión de la comunidad, de manera que sus integrantes acepten incorporar nuevas prácticas, en el ámbito de lo que corresponde a nuestro estudio: la Educación Virtual y a Distancia. Así, las entrevistas que se realizan, captan y reconstruyen significados; e identifican el entorno en donde ocurren los cambios organizacionales. Esto es, se realiza el análisis de la comprensión subjetiva: lo que los hombres dicen y hacen como el resultado de su interpretación del mundo social. Puesto así, corroboramos que los significados para el cambio, son productos de una construcción social colectiva que se desarrolla en la interacción de las personas entre sí. (Ruíz, 2012)

Las entrevistas nos permiten recoger distintas perspectivas sobre el mismo objeto. Incluso cuando son miembros del mismo equipo se complementan las visiones respecto a cómo ven los sucesos, los procesos y la construcción del proyecto. Para que las entrevistas cumplan su objetivo, se debió ser riguroso en su desarrollo tal que se obtuviera la información relevante. Para ello, fue importante conocer sobre las técnicas de entrevista, hacer el guion que fuera desde la bienvenida, la contextualización, el objetivo y el desarrollo de la misma recorriendo cada detalle desde el surgimiento, desarrollo y consolidación que llevo a la institucionalización del proyecto.

## ***B. Estructura del Trabajo***

En el primer capítulo *Marco Teórico*, se aborda en un inicio a la organización como el gran objeto de estudio, donde señalamos desde la caracterización hasta el énfasis que hacemos en las distintas dimensiones de nuestro interés en el análisis. En este marco, se encuentra la perspectiva del institucionalismo (De la Garza, 2007) que se aborda en un segundo apartado. En un tercer apartado se aborda de manera puntual el papel de los agentes en el cambio organizacional y la innovación, lo cual nos permite reconocer la emergencia de las ideas hasta su institucionalización. Esto es, cómo se parte del cambio paradigmático, se logra la habituación y se llega a una institucionalización de la misma lo que puede significar normatividad o simplemente “así se hacen aquí las cosas”. Así, centramos la atención en la capacidad de agencia de los actores (Latour, 2005). Con estos elementos más finos, caracterizamos a las instituciones universitarias siguiendo el hilo conductor de los agentes y su papel en el desarrollo de capacidades institucionales (Rosas, 2008), en el último apartado del primer capítulo.

En el segundo capítulo, *Aparición y Relevancia de la Educación Virtual y a Distancia*, se describe cómo, ante la emergencia de las tecnologías de la información y comunicación, se impulsa a la educación a distancia a través de la virtualidad y la accesibilidad a los recursos de aprendizaje que rompen las limitaciones del tiempo y el espacio. A partir de este hecho, veremos cómo tanto organismos internacionales, como nacionales e IES, ponen en el centro de la

innovación al proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, dirigiendo sus esfuerzos en la introducción de las TIC para generar nuevas modalidades de aprendizaje. En cuanto a la educación superior, el relieve está motivado por la ampliación de la matrícula aceptada en este nivel, por la penetración regional y por la accesibilidad a personas con capacidades diferentes, por ello el desarrollo de modalidades no presenciales toma un desarrollo vertiginoso en la Educación superior.

En el cuarto capítulo *Capacidades Institucionales para el Desarrollo de la Educación Virtual y a Distancia*, damos un seguimiento a lo que aconteció en las IES una vez que se emprendió, de uno u otro modo, el camino para el desarrollo de la EVD. En este capítulo estudiamos las características que tuvo en México tal evolución, pero sobre todo, las vicisitudes que presentaron y presentan las IES, públicas y privadas. Encontramos, comparando las opiniones, que una década después, se siguen presentando los mismos problemas: el desarrollo de la EVD, para bien y para mal, depende fundamentalmente de los actores, sus intereses y el juego de poder, más que del financiamiento. Con este panorama, adelante nos adentramos a las particularidades que tuvo el mismo desarrollo dentro de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Es en el quinto capítulo *El papel de los actores en el proceso de institucionalización de la educación virtual y a distancia*, cuando abundamos de manera puntual en el papel que han tenido los actores en el desarrollo de la EVD. Diferenciamos el papel de actores institucionales la UNESCO y la ANUIES, que

generaron compromisos entre naciones e IES para que innovaran los procesos de enseñanza aprendizaje, sus estructuras organizativas y su normatividad; de aquellos actores personales que, con base en aquellas iniciativas de UNESCO y ANUIES, hicieron planteamientos puntuales para las IES en México. Como veremos, muchos de ellos eran, en su momento, actores influyentes dentro de sus IES de adscripción. Lo anterior nos sirve de referencia para particularizar en el caso de la UAM y conocer a través de entrevistas a los encargados de proyectos específicos cómo desarrollaron los proyectos, pero también, cuáles han sido los obstáculos, destacado en todos ellos, el papel de los actores.

Sirva este trabajo para reconocer que son los actores, quienes tensan hasta el punto de la parálisis, y en un juego de intereses, posiciones, proyectos y poder, los proyectos de innovación, dejando a la deriva a los actores interesados.

## **II. Marco teórico.**

El recorrido que se hace del soporte teórico del trabajo, parte de presentar como objeto de estudio a la organización, siendo la perspectiva analítica el institucionalismo (De La Garza, 2007). La construcción tiene como centro de atención a los actores en tanto agentes de cambio. Esto es, veremos cómo los sujetos a partir de la habituación reiterada de sus acciones establecen reglas y normas que llevan a fundar paradigmas en el quehacer de las organizaciones hasta llevar a su institucionalización bajo la forma de normas y reglas, algunas tácitas y otras explícitas. Sin embargo, el cambio paradigmático es permanente y encierra en su propia naturaleza el movimiento hacia nuevos hábitos. Ideas y cultura tal que empuja a los viejos paradigmas a su evolución.

Así, iniciaremos con la comprensión de la organización (apartado A) a partir de la cual nos centramos en la perspectiva del nuevo institucionalismo y con ello veamos el movimiento paradigmático que involucra la institucionalización como proceso (apartado B); pasamos a identificar el papel de los actores en la innovación (apartado C); para arribar al ámbito de las instituciones universitarias (apartado D), donde, de conjunto identificamos a dichas organizaciones como institucionalizadas, pero también como una arena de lucha de actores por el poder para la toma de decisiones.

El ser humano en su desarrollo social ha tenido que dirigir su quehacer económico y social para poder convivir en “beneficio” de su propia “evolución”. En este direccionamiento social, sus creencias y su cosmovisión se moldean a través de organizaciones institucionalizadas: con reglas y normas que se han adoptado por acuerdo social conforme a la idiosincrasia regional. Así, con base en Jepperson (1999) decimos que “La institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad; la institucionalización indica el proceso para alcanzarlo” (Jepperson, 1999: 195). Por ello, establecer en la perspectiva organizacional, la institucionalización, nos permite visualizar a los seres humanos y sus paradigmas, moviéndose en un espacio-tiempo donde, más allá de sus deberes laborales, están sus intereses de movilidad social y familiar, con lo cual busca abrirse caminos dentro del ámbito del ser-hacer.

### **A. *La organización***

Las organizaciones pueden describirse y estudiarse desde múltiples miradas: como control, conflicto, proceso de institucionalización, toma de decisiones, poder y cambio, entre otros (Mary Jo Hatch, 1997). Esta autora nos dice que para intentar decir qué es la organización el investigador debe apegarse a una de las múltiples teorías de la organización existentes ya que estas –dice- guían, dan imágenes abstractas de cómo es una organización, cómo funciona y cómo sus miembros y los actores interactúan con ella en su interior y al exterior. Por ello, tener como objeto de estudio a la organización nos traza un camino a recorrer desde la concepción y descripción de lo que es hasta la definición de la perspectiva que se toma para su estudio.

Así, el enfoque organizacional, a través del cual estudiamos el objeto en cuestión, es una "... variedad de planteamientos teóricos que intentan explicar el fenómeno de la organización desde una perspectiva propia que no se pierda en la contigüidad de fenómenos cercanos que lo influyen y complejizan" (Ibarra y Montaña, 1989: p.xiv). De esta manera no hay un enfoque, por el contrario, son las distintas miradas al mismo objeto de estudio, lo que hace al enfoque organizacional.

A diferencia de los estudios positivistas sobre la empresa, Reed Michael (1996) señala que los estudios organizacionales deben incorporar aspectos: culturales, de raza, etnicidad, de poder, los contextos, la dominancia, la disciplina, el conocimiento y los marcos de referencia, significados y paradigmas. Sin embargo, dice Reed, estos conceptos surgen como narrativas organizacionales que funcionan como marco interpretativo de fenómenos organizacionales. Por ello advierte, en la medida que dichas narrativas reflejan el marco de interpretación de aquellos fenómenos, representarán y controlarán nuestro entendimiento y así se definirán las estrategias institucionalizadas, las arenas de análisis políticos y de poder y conocimiento. El autor identifica a las organizaciones como diseñadas "para resolver racionalmente y permanentemente, el conflicto entre el individuo y las necesidades colectivas". (Reed, 1996: 31). Es por ello que el papel de los actores es central en cualquier perspectiva analítica de la organización.

En este sentido, Silverman (1975) pone como contexto de análisis la vida social dentro de las organizaciones, especificando que la interacción de los individuos se

da por la necesidad de resolver los problemas. Sin embargo, el nivel de análisis que propone es a nivel de la acción humana la cual es susceptible de múltiples posibles significados. En este sentido, plantea la diferencia entre conducta y acción, atribuyendo la primera al ámbito natural y material, y la segunda a la dimensión social que es rica en significados contruidos por el hombre.

Así, la organización es un concepto aplicado sobre un objeto abstracto que en sí mismo conlleva una rica polisemia natural, por lo cual, se transita más que por su definición, por su descripción (Montaño, 2004). Sin embargo, dichas descripciones denotan una intencionalidad del observador para objetivar (Berger y Luckman, 1968) o resaltar ciertas características de ese objeto estudiado denominado organización, permitiendo que la abstracción sea visualizada por muchos, con evidentemente, distintas ópticas. Por esto, la organización es una construcción y reconstrucción dinámica producto del pensamiento científico, siendo este último quien la delimita en un espacio y un tiempo específico. (Montaño, 2004).

En este sentido, retomamos lo que para Hall (1996) es una organización ya que nos interesa el actuar de los sujetos. Una organización es –señala-:

“... una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membrecías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para

los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad.”  
(Hall, 1996: 33).

Esto nos lleva a la reflexión de que las organizaciones tiene dentro de su configuración dos ámbitos: uno real, material, y otro subjetivo -no menos real, pero perteneciente a la percepción del individuo-. El primero hace referencia a un espacio tanto geográfico, como de operación, normativo; el segundo como imaginario y simbólico propio del sujeto con base en lo cual define y se apropia de significados que inciden en comportamientos de poder, confrontación, negociación, subordinación, aceptación, renuncia, etc., e incluso sobre aquella configuración “real” (Fernández, 1994:20).

Así, “organización” es también, un tipo de objeto de la colectividad, en un contexto de actividad socio-humana específica; cuyos contornos objetivos son definidos en términos relativos por el analista u observador, el cual manifiesta así, una intencionalidad en su observación. De esta manera, la **forma** del objeto –referente a la formalización para hacerlo observable a otros- con la cual se da certidumbre de su existencia en lo general y en lo particular, se da a través de su descripción operacional-estructural, pero también del comportamiento de sus miembros.

Para la descripción operacional-estructural observamos, su orden normativo, su estructura operacional; los roles de autoridad y subordinación entre los actores, las metas, los resultados y/o las actividades que realizan. Para visualizar el comportamiento, se da certeza de la existencia en que están inmersos los actores, de una manera **de-formada** por las subjetividades, las relaciones y/o las

interacciones que llevan a cabo los miembros y por las cuales se toman decisiones para el actuar, todo lo cual torna a la organización una entidad compleja, dinámica y holística (De la Garza, 2007).

Este comportamiento de los actores permite visualizar a la organización como, dice Montaña (2004), un espacio social complejo, donde se cruzan diversas lógicas de acción, política, cultural, afectiva, racional, etc. Múltiples actores el lucha por sus particulares y múltiples proyectos sociales, que reflejan distintas interpretaciones del sentido institucional, reflejando intereses particulares pero también ilusiones, fantasías y angustias. Por lo mismo, es a la vez un lugar donde se negocian aspiraciones de movilidad social, se construyen identidades, se combaten fantasmas, se produce conocimiento y, entre otros, se lucha por recursos y estatus. Así, la organización tiene fronteras bien definidas en el ámbito físico y legal, a través de sus objetivos y estructuras formales, los reglamentos, los organigramas y los planes que hacen la parte visible de la organización. Pero su verdadero significado –señala Montaña- reside en ámbitos no perceptibles a primera vista fuera del conocimiento cotidiano que brinda el día a día de la experiencia. Por todo ello, concluye Montaña, las organizaciones pueden ser vistas bajo diversas modalidades y dimensiones, desde la pequeña empresa hasta el estado, desde la toma de decisiones hasta la re-semantización intersubjetiva en los procesos de reconstrucción social de los significados; pero también a través de diferentes metodologías como las de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Ahora bien, esta mirada organizacional del investigador o analista, conducirá a construir distintos dispositivos metodológicos, lo que permite erigir y producir objetos organizacionales delimitados y esquematizados, que explican el comportamiento, estructura y relaciones de la organización. Con estos dispositivos metodológicos se hacen disecciones destacando los aspectos que el investigador, con base en su ideología, contexto social y postura, elige para generar conocimiento sobre el objeto organización. Por lo cual, debemos definir la mirada organizacional específica con la cual se analiza dicho objeto.

Siendo la Universidad Pública el objeto organizacional de estudio, la perspectiva del nuevo institucionalismo (NI) (Jepperson, 1999), que abordaremos a continuación, es el enfoque a través de la cual se ha estudiado esta organización. Por medio de dicha óptica se plantea el análisis del proceso de institucionalización, en relación a la subjetividad y la acción de los miembros (Goodin, 2003) de la organización, para comprender cómo se da el cambio institucional.

### ***B. El Institucionalismo***

La institución, como objeto organizacional, hay que entenderla en el marco de la reproducción social del comportamiento de los actores que perdura en el tiempo y el espacio. Esto es, visualizar a la organización en tanto institución, se logra a través de entender las estructuras sociales donde el comportamiento humano está circunscrito y condicionado por procedimientos, reglas y rutinas que se han profundizado en un espacio-tiempo tal que se reproducen en la vida social de la

organización día con día. Por ello, no es meramente la institución sino la “estructuración de las instituciones” la que se debe comprender y estudiar en el marco de la actividad social, pero en horizontes de tiempo amplios, como fuente de reproducción y cambio social. (Giddens, 2011).

En la teoría de la estructuración de Giddens, el concepto de estructura implica las reglas implícitas, pero también los recursos por medio de los cuales se producen y reproducen los sistemas sociales. En esta concepción, las reglas sociales son consideradas técnicas o procedimientos generalizados que cualquier actor puede aplicar para la reproducción de la práctica social. Así, “Instituciones por definición son los rasgos más duraderos de una vida social.” (Giddens, 2011: 60).

De esta manera los individuos conforman lo organizacional institucionalizado a partir de reglas tácitas y explícitas encaminadas no sólo al logro de fines organizacionales, sino también para la toma de decisiones, la convivencia, el respeto jerárquico y la aceptación de metas y compromisos de productividad, etc. En este sentido, desde una perspectiva social, North (1995) propone que las instituciones son reglas del juego de la sociedad en ámbitos de acción diversos como la familia, empresas y/o sociales, donde los individuos establecen limitaciones para dar forma a su interacción. Esto refleja un arreglo maleable y dinámico ahí donde hay elementos tangibles o explícitos como pudieran ser documentos normativos o sistemas administrativos. Por ello, están también envueltos simbolismos, formas de interacción no explícitas, pero sí tácitas entre individuos, instituciones y grupos que van a dar cuenta de relaciones de poder,

conflicto, de preferencias, intereses, jerarquías, que acotan la toma de decisiones en escalas distintas dentro de la organización y que deben ser también consideradas parte de la institucionalización. (De La Garza, 2007).

Scott (2008) por su parte, define a la institución como estructuras encarnadas a través de normas reguladoras de las actividades sociales, por lo que proporcionan estabilidad y sentido a la conducta social. En este sentido, es que se identifican los sistemas regulatorios, normativos y cognitivos, como puntos vitales de la vida institucional, y con lo cual se limita y regula el comportamiento a través de procesos regulatorios, monitoreo y sanciones a las actividades fuera de la normatividad, donde el miedo, la fuerza y la conveniencia se vuelven elementos centrales de dichos procesos regulatorios. En este sentido, se reconoce la existencia informal de costumbres y de procesos de legitimidad en la lucha por el control y el poder que definen también otros tantos marcos regulatorios tácitos.

En la normatividad se ven inmersos los valores de los miembros de la organización, que se reflejan en concepciones sobre las preferencias o lo deseable y que intentan reforzar el ámbito normativo al definir no sólo procesos sino las formas de cómo perseguir fines valiosos para la organización. De esta manera se establecen sistemas de creencias sobre las interacciones de donde surgen conjuntos de significados que se conservan en el comportamiento humano. Parte del producto del análisis organizacional que se produce por esta línea de análisis es la identificación de reglas para construir tanto identidad como actividades, entre otros. Por ello es importante el análisis del actor –individual o

social-, identificado por sus intereses y que incide en la configuración de la institucionalidad.

De esta manera, la institucionalidad se cristaliza cuando los sujetos involucrados le dan legitimidad a la acción o a la norma, por lo que es una condición necesaria de la institucionalidad, la alienación cultural, el apoyo normativo y la consonancia con las normas o leyes pertinentes. De esta manera es claro que la legitimidad conecta la voluntad y el convencimiento al darle, los individuos, validez cognitiva al orden institucional (Scott, 2008)

Ahora bien, pensando en la relación entre sujetos y estructura institucionalizada, no hay supremacía, esto es, ambos están en relación de influencia dialéctica mutua. Así, el sujeto no está inerte ante la estructura, pero tampoco el sujeto puede hacer lo que quiera, está sujeto a estructuras. El papel de la estructura institucional es otorgar al sujeto un molde de actividad, sin embargo, estos mismos sujetos tienen la capacidad de transformar la estructura, y por ello sujeto-estructura es una relación bidireccional. Para Giddens (2011), la conducta humana tiene dos características básicas, que lo hacen cambiar a él mismo y tener influencia en la estructura. Por un lado, lo que se denomina “la capacidad”, esto es, puede realizar de distintas maneras las acciones establecidas; por otro lado, los sujetos conocen o tienen saberes respecto a lo que hacen, lo entienden: tienen cognoscibilidad. Así, si hay agencia los sujetos son capaces de incorporar cambios a su acción y con ello pueden cambiar el curso de la vida social.

Con base en lo anterior podemos afirmar, de acuerdo con Berger y Luckman, que “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckman, 1968: 76), por ello las estructuras institucionales, sus normas sociales y legales, pero también las reglas no escritas, los acuerdos y los hábitos, no son sino un producto social. ¿Por qué se requiere la institucionalización?, nos lo señalan los mismos autores antes citados: cada individuo envuelto en la institucionalidad definida, podrá prever las acciones del otro, disminuyendo con ello la incertidumbre para la toma de decisiones (Berger y Luckman, 1968). Por ello, siguiendo a De la Garza (2007) la discusión de las diferentes vertientes del institucionalismo, se centra en torno a la toma de decisiones de los actores, donde entran en juego: la estructura, la subjetividad y la praxis o acción.

Desde una visión economicista del institucionalismo, nos señala De la Garza (2007), se condiciona el actuar de los individuos a los procesos, las estructuras, aspectos legales, normas y políticas, colocando a estos últimos elementos, como los responsables del cambio institucional. Sin embargo, desde una visión constructivista, las estructuras son configuraciones que objetivan relaciones sociales en instituciones, en subjetividades y en objetos simbólicos, así como también en normas sociales y legales. (De la Garza, 2007).

Con base en lo reflexionado hasta aquí, tanto en el cambio organizacional como en los procesos de innovación, están involucradas normas sociales e instituciones, pero también, y sobre todo, subjetividades y objetos simbólicos que inciden sobre

la estructura organizacional. Esto es, las estructuras presionan conciencias induciendo una praxis determinada que encauza la acción, pero también este actuar es permeado por objetos simbólicos y subjetividades producto, entre otros, de relaciones de poder-fuerza-poder (De La Garza, 2007: 33), lo que genera nuevos paradigmas que conducen a renovar aquellas estructuras institucionales, a través de procesos de innovación.

Es importante insistir en que, efectivamente, las relaciones interpersonales, de poder y subjetivas, son también parte de la configuración institucional ya que es la habituación reflejada en la frase: así se hacen o deberán hacerse las cosas. Con ello el mundo institucional "se espesa" y "se endurece" (Berger y Luckman, 1968).

Por lo anterior, como también el mismo De La Garza apunta "las estructuras canalizan y presionan pero no determinan... estas pasan necesariamente por los sujetos que deciden y en particular los que políticamente deciden, dan significado y accionan" (De La Garza, 2007: 21). Este hecho es, al mismo tiempo, la puerta del cambio institucional y de la innovación, ya que el trasfondo de la actividad habitualizada abre un primer plano a la deliberación y la innovación (Berger y Luckman, 1968) al romper paradigmas, cuestionar el hacer y el quehacer de la organización, con lo cual se cambian las estructuras institucionales.

Esto nos lleva a punto de ver más en detalle el actuar de los sujetos en el proceso de institucionalización, tal que si bien están sujetos a reglas y normas, ellos mismos las cuestionan en un movimiento cíclico y evolutivo de nuevos paradigmas.

**C. *El papel de los agentes en el cambio institucional y la Innovación.***

Entender cómo surge la institucionalización es de crucial importancia para comprender también cómo se moldea y evoluciona la actividad humana que adecúa la institucionalización a nuevos contextos. Berger y Luckman (1968) nos dan el elemento clave: la habituación. Son los procesos de habituación los que anteceden a toda institucionalización ya que como señalan los autores:

La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones... lo que libera al individuo de la carga de "todas esas decisiones", proporcionando un alivio psicológico basado en la estructura de los instintos no dirigidos del hombre... La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad... aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos: y al proporcionar un trasfondo estable en el que la actividad humana pueda desenvolverse con un margen mínimo de decisiones,... la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. (Berger y Luckman, 1968: P. 75)

Así, al hábito se le atribuye cierto significado y valor para el individuo, lo cual se constituye en creencia, en un paradigma a ser compartido. Por ello, el proceso de institucionalización es algo incipiente cuando sólo se da en un núcleo reducido de individuos ya que incluso pueden llegar a perderse las habituaciones en el corto tiempo. Sin embargo, la habituación tipificada que trasciende en paradigmas,

constituyen la base social de acción individual y colectiva. La institucionalización cristaliza, cuando una base social amplia cree y actúa en función a dichos paradigmas que se encarnarán como trasfondo de la acción dentro de un horizonte de tiempo y espacio determinados que se trasmite a otros grupos de individuos. Esto posibilita la división del trabajo dando paso a la posibilidad de innovar ya que al dividir tareas en segmentos menores de actividad, el nivel de atención se vuelve rutina, y con ello se pueden idear distintas formas de hacer esas fragmentadas operaciones. Así, las innovaciones se desarrollan en ciclos evolutivos de nuevas habituaciones, lo que sustenta un mundo social con un orden institucional en expansión dinámica. (Berger y Luckman, 1968). En la actualidad la velocidad y magnitud del cambio (Domínguez, 2000) es de tal vertiginosidad, en distintos ámbitos de la actividad social, que los cambios paradigmáticos inciden en la innovación dentro de un horizonte de tiempo cada vez más corto.

Las innovaciones, al soportarse en cambios paradigmáticos, son plasmadas de manera diferente en el quehacer material y social de los individuos y las sociedades, por lo que unas organizaciones llegarán a institucionalizar nuevos quehaceres y otras no, lo que nos lleva a la necesidad de comprender el cambio paradigmático y con ello, cómo un paradigma encarna en hábitos sociales institucionalizables y cómo esto conlleva a la innovación.

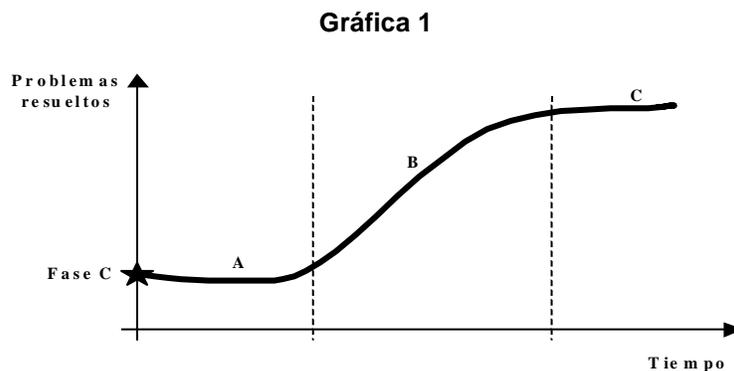
Cuando un paradigma sobre un hecho de la realidad se da por sentado, adquiere gran poder sobre sus partidarios, que se convierten en creyentes. Se establece un estado en el cual se es incapaz de admitir ninguna otra idea, porque parece obvio

que sólo de esta manera pueden ser y hacerse las cosas. Es un estado al que se llama fijación paradigmática (Scriven, 1969). Así, los miembros del grupo tienden a compartir paradigmas comunes, tanto porque éstos atraen a personas de mentalidades semejantes, como porque proporcionan un poderoso reforzamiento selectivo a sus supuestos referidos, con los cuales seleccionan aquellos paradigmas que tendrá acceso a la conciencia, delimitando así la realidad cultural individual y organizacional. (Domínguez, 2000: 33).

De esa manera, el conjunto de paradigmas que conforman la práctica institucionalizada, otorga a los miembros de cualquier organización, el marco de acción, de creación de conocimiento y de toma de decisiones. En la medida en que dichos paradigmas se estructuran en la memoria y razonamiento de los individuos, la inteligencia de éstos es lo que da dinamismo a la misma organización (Domínguez, 2000).

Pero dicha inteligencia también da pie a lo ya señalado, en el sentido de que los paradigmas emergen a partir de cuestionar los actuales, se reformulan los anteriores y así perecen aquéllos. Esto es, debemos entender que los paradigmas están dentro de un ciclo de vida que inicia como supuestos referidos a la naturaleza de la realidad que trata de explicar. Dicho ciclo de vida tiene tiempos y complejidades diversas que se entrecruzan en ritmos individuales y organizacionales para dar paso a un cúmulo de creencias sobre los diversos hechos sociales y organizacionales.

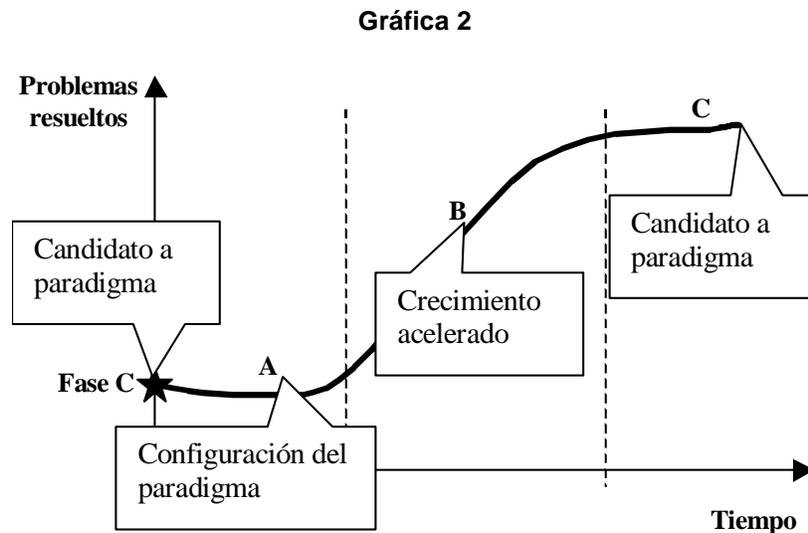
Se puede formular una visión completa y en mayor detalle del ciclo de vida paradigmático, desde el levantamiento de supuestos hasta su transformación, siguiendo a Domínguez (2000), quien utiliza una gráfica que describe en un sistema de coordenadas: el número de problemas resueltos por el paradigma versus “tiempo” donde cada punto de la curva representará el número de problemas resueltos en un tiempo dado. El ciclo de vida comienza una vez que cierto número de problemas han sido resueltos siguiendo una serie de razonamientos y supuestos determinados, mismos que se van innovando de acuerdo a las nuevas modalidades tecnológico-productivas del entorno a la que se encuentra circunscrita la organización (ver Gráfica 1).



Fuente: Domínguez (2000).

Una vez que se tiene identificado el o los tipo(s) de problema(s) que resuelve el paradigma y se establece su configuración institucional, en función de los elementos objetivos y subjetivos que lo conforman, se inicia un crecimiento acelerado en el número de problemas resueltos con el nuevo paradigma. Sin embargo, conforme se avanza en la resolución de problemas, aparecen otros que no pueden ser resueltos del todo por el paradigma y para los cuales es necesario

invertir más tiempo y razonamiento, esto es innovar a través de un nuevo ciclo paradigmático (ver Gráfica 2).



Fuente: Domínguez (2000).

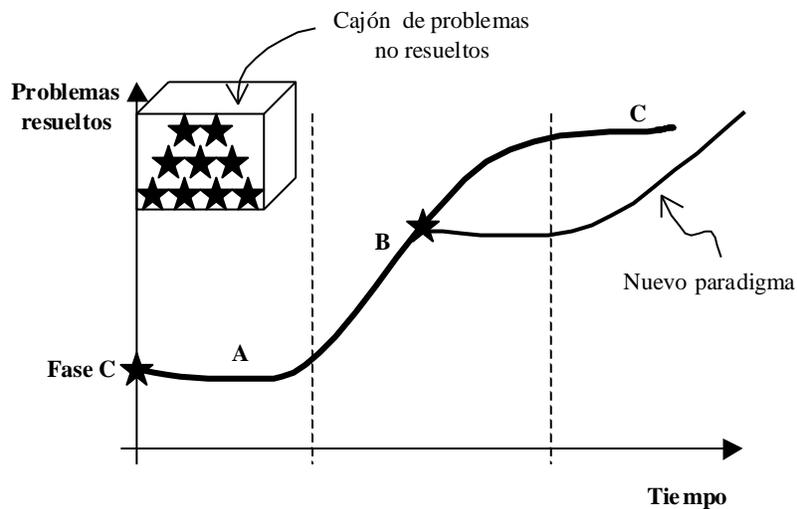
Con base en Barker (1993), citado por Domínguez (2000), existen dos razones por las cuales los problemas sin solución no se resuelven de inmediato o por las que no logra implantarse el nuevo paradigma:

- 1) La organización, dada su configuración institucional, carece de los instrumentos que le permitan tratar los problemas con el nuevo paradigma, por lo cual, debe entrar en un proceso de entendimiento de los mismos y generar propuestas de solución.
- 2) La configuración institucional de la organización no está suficientemente preparada, lo que significa que no tiene la habilidad para utilizar el paradigma de forma extraordinaria, es decir, la innovación se mueve muy

lenta por lo que utiliza los mismos procedimientos y actitudes para resolver los problemas.

En el proceso de razonamiento, para encontrar la solución a nuevos problemas, cada paradigma descubrirá problemas que no puede resolver. Estos problemas no resueltos son el elemento catalizador generador del cambio o adecuación de los paradigmas Domínguez (2000). (Ver Gráfica 3).

**Gráfica 3**



Fuente: Domínguez (2000).

Ante la emergencia de nuevos paradigmas sociales que solucionan viejos problemas, las señales de necesidad del cambio son percibidas habitualmente por miembros de la organización que las resaltan en el menor tiempo posible. Desafortunadamente, no todos son sensibles a estas señales, en virtud de las barreras auto impuestas en su configuración paradigmática institucionalizada, y por lo tanto cometen el error de suponer que el paradigma actual resolverá todos los problemas restantes por lo que la organización no requiere innovar.

Así, el proceso de cambio paradigmático, y con ello el movimiento institucional, pasa por un proceso de resistencia, ya sea por el desacuerdo o por el poder de agencia de los individuos; por lo cual, los actores que sostienen el viejo paradigma, crean distintas versiones autojustificantes como mecanismos de defensa. Sin embargo, de esta misma resistencia, surge una fuerza para encontrar un paradigma rival (Gutiérrez, 1968), que dará paso finalmente al cambio paradigmático.

Cuando ocurre el choque de paradigmas o el cuestionamiento a la institucionalidad, los individuos se muestran inseguros en la forma de cómo proceder, lo que se muestra en la disonancia de la toma de decisiones. La experiencia muestra que, por difícil que sea para los actores, no les ha sido conveniente afrontar el choque paradigmático aplicando las viejas reglas, siempre es mejor enfrentarlo con nuevas formas de actuar y proceder que permitan adaptarse y dominar las nuevas reglas (Domínguez, 2000).

Vemos entonces, cómo un paradigma, pese a su persistencia, no sobrevive más, se agota. El paradigma alcanzaría ese punto cuando es prácticamente indefendible la hipótesis o los supuestos que le sustentan, y por tanto la organización involucrada, cambia o se destruye. Es entonces cuando se inicia el cambio paradigmático, la innovación en la organización, hasta institucionalizarse sea de manera tácita o explícita (Gutiérrez, 1968).

De lo arriba expuesto se desprende que dependiendo de las presiones provenientes del entorno, la institucionalidad de la organización cambia, en mayor

o menor medida: la normatividad, la operación, la toma de decisiones y, sobre todo, los paradigmas. Este proceso de cambio se da en medio de incertidumbre y ambigüedad hasta la estabilización de la organización.

Con base en lo anterior, y en lo que respecta a la incorporación de las tecnologías informáticas, en la organización, de manera total o en procesos específicos, surge la siguiente pregunta: más allá de los recursos necesarios ¿qué cambios se requieren para incorporar las tecnologías de información? La respuesta está en el cambio de los paradigmas y en la cultura organizacional, ya que si los paradigmas sobre las tecnologías de información conforman las creencias de resistencia en la organización, éstos impactan directamente en la cultura y por ende en el rechazo a estas tecnologías.

Esto nos lleva a señalar que el elemento clave para la institucionalización es la subjetividad de los actores que está en el fundamento de todo paradigma. Dicha subjetividad la entendemos como un proceso social dinámico y por ello coyuntural, en el que los actores buscan dar sentido al contexto, decidir y actuar (De La Garza, 2007). Este dar sentido se mueve en la dimensión socio-cultural de los individuos, en función también a los roles y responsabilidades que juegan en la organización, lo que les permite definir lo correcto y lo incorrecto de sentir, pensar y hacer; estos sentidos no se desenvuelven sólo en las mentes de los actores, sino que las acciones en sí mismas están permeadas de significados transmitidos a través de los paradigmas institucionalizados (De La Garza, 2007).

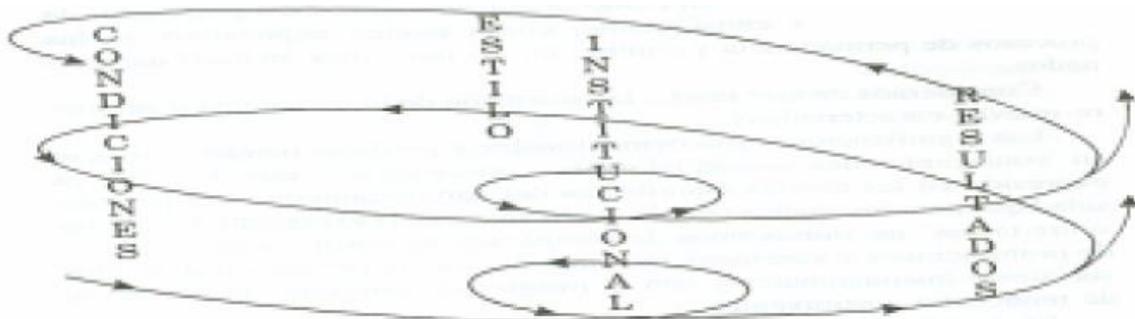
De esta manera, desde la estrategia planteada hasta la acción de los individuos, lo que interviene es, al mismo tiempo, la estructura compleja de la institucionalidad y la subjetividad paradigmática del individuo. Sin embargo, aunque la estructura institucional incide de manera importante en las acciones del individuo, éste no deja de tomar decisiones con base en su interés, sus creencias, sus paradigmas, sus miedos y su juego de poder. Por ello, podemos aseverar que el cambio institucional inicia por los individuos en su ámbito de acción. Es decir, son éstos lo que hacen que la organización cambie a partir de cuestionar y superar su propia institucionalidad encarnada en reglas tácitas y/o explícitas.

En este mismo sentido, Lidia Fernández (1994), señala que el acceso de la institución al conocimiento se ve obstaculizado por tres tipos de dificultades que pueden resumir lo señalado del comportamiento de los actores: 1) la negación y la resistencia a innovar, lo cual lleva a determinados miembros a proteger su propio *status quo* institucional, ganado en los años de trabajo y, en algunos casos, a proteger también posiciones individuales y de grupo obtenidas por negociación; 2) los vínculos y relaciones emocionales y de poder, que tienen actores miembros y no miembros de la institución; 3) la complejidad que provoca la multi-significación de los hechos, del entorno, de la necesidad del cambio; y que impacta en la confiabilidad de las distintas intencionalidades y subjetividades involucradas en el cambio institucional.

De esta manera, la misma Fernández (1994) agrega un elemento en el cual se pueden concentrar las subjetividades, los paradigmas y la multi-significación de los

hechos: el estilo institucional. La autora coloca al estilo institucional como un mediador entre las condiciones y los resultados, diríamos con De la Garza (2007) y las acciones (ver Gráfica 4). Esto es, el estilo institucional reproduce aspectos y cualidades de la acción institucional que, por su permanencia en el tiempo, caracterizan a la organización en su manera de producir y provocar juicios e imágenes, así como la forma en que enfrenta y resuelve, cómo se relaciona con el entorno interpersonal y simbólico, cómo mantiene o promueve ciertos paradigmas de grupo e institucionales (Fernández, 1994).

**Gráfica 4**



Fuente: Fernández (1994)

La Gráfica 4, es ilustrativa de la espiral evolutiva del cambio paradigmático que hemos hecho alusión con anterioridad y que se explica como un paso interpretativo de los sujetos a través de su estilo institucional (vuelta interna) de los hechos (condiciones) a la acción (resultados).

En síntesis, retomando a Goodin (2003), puntualizamos la perspectiva institucional:

1. Sean individuales o grupales, los agentes persiguen sus respectivos proyectos enmarcados en un contexto colectivamente restringido.
2. Tales restricciones, por su persistencia en el tiempo y el espacio, toman la forma de instituciones: patrones organizados de normas y roles socialmente construidos, estilos personales e institucionales, así como conductas socialmente prescritas que se esperan de quienes desempeñan tales roles, los cuales son creados y recreados en el tiempo.
3. Dichas restricciones también son capitalizadas en diversos aspectos, por individuos y grupos en la búsqueda del logro de sus propios proyectos e intereses.
4. Así, los factores que restringen las acciones de individuos y grupos moldean sus propias subjetividades: deseos, preferencias y motivaciones, y con ello sus paradigmas y toma de decisiones individuales y colectivas.
5. De igual manera, las restricciones institucionalizadas –que prevalecen en el estilo institucional- encarnan, preservan y distribuyen recursos y cotos de poder, lo que diferencia a los distintos individuos y grupos y los coloca en una dinámica de lucha y reencuentro constante.
6. De esta manera, pese a la institucionalidad de la organización, la acción individual y colectiva, es la fuerza motriz que guía la vida social y con ello puede cambiar el orden institucional (Goodin, 2003: 35-36).

#### **D. *Las instituciones universitarias***

Las universidades tienen una trayectoria de institucionalización de más de 100 años en el orbe por lo que las modernas estructuras de organización universitaria que conocemos, son producto de contextos ya muy estructurados, con prácticas, protocolos y rituales muy institucionalizados. En este camino, se han instaurado en las últimas décadas, nuevas funciones de administración, gestión y de servicios lo que se ha plasmado en la transformación académica y administrativa de las IES (Drori et al., 2006; Krücken y Meier, 2006; Ramírez, 2006, citado por Meyer, 2007). Por ejemplo, hemos visto en los últimos 20 años el desarrollado de un sistema nacional para acreditación planes y programas de estudio; la puesta en marcha de referencias mínimas de calidad para las áreas administrativas y de servicios; la instrumentación de nuevos fundamentos para los procesos regulares de asignación y gasto presupuestario, así como de fondos extraordinarios; nuevas formas de apreciar la carrera académica, tanto del personal docente, como de investigación (Días-Bustos, 2010). Por lo cual, tanto las nuevas organizaciones, como las ya existentes –aunque con dificultad-, deben incorporar aquellas prácticas y procedimientos definidos por racionalidades prevalecientes del trabajo institucionalizado en la sociedad, tal como acreditar sus planes de estudio o buscar perfiles docentes de reconocimiento, y otros; para con ello, las organizaciones universitarias se legitimen, generando perspectivas de supervivencia y posicionamiento independientemente de la eficacia inmediata de dichas prácticas y procedimientos adquiridos. (Meyer y Rowan, 1977)

El proceso de institucionalización de las universidades se corona en la historia con la consolidación de un Sistema de Universidades y la creación de corporaciones o consorcios aglutinadoras, como en México lo es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

“... la universidad ha sobrevivido y está en pleno esplendor, en tanto que sistema ambicioso y cohesivo, precisamente porque en sus cimientos se articulan no sólo competencias mundanas, sino los principios trascendentes que forman la base de la sociedad del conocimiento.” (Meyer y Ramírez, 2007: 231).

Por ello, las instituciones educativas, en este caso las universidades, al ser un lugar de y para la reproducción social institucionalizada, cuentan con un relativo grado de autonomía que les permite especificar una identidad con la cual se diferencian como un espacio capaz de generar una cultura singular (Fernández, 1994). De esta manera, si bien las universidades están fuertemente institucionalizadas, con vínculos normativos densos, los vínculos sociales y personales son a menudo laxos, lo que hace un contraste con aquella visión fuertemente estructurada de las universidades. Esto es, la visión de las organizaciones con flojos acoplamientos Weick (1976), muestra a las organizaciones educativas con una "unión poco sólida" entre la estructura organizacional y el desempeño de labores en muchas situaciones, lo cual explica la razón por la que formas organizacionales, pese a no ofrecer una eficiencia máxima, pueden crecer, prosperar y dar contenido a un ambiente organizacional. (Brint y Karabel, 1999)

Esto nos muestra que dentro de una organización universitaria, que pareciera fuertemente estructurada, hay un margen donde los actores, con sus subjetividades juegan un papel muy importante y que le da viabilidad y prosperidad a proyectos, en este caso educativos. En este mismo sentido señala Weick (1976), con base en el estudio de organizaciones escolares estadounidenses, existen en las organizaciones, partes que efectivamente están muy racionalizadas, pero también otras donde esto no es del todo cierto.

Con base en estos razonamientos es que entendemos que las instituciones educativas, desarrollan su propio orden de significados, reglas y valores; que les permite la reproducción de modos de funcionamiento para asegurar la vida institucional establecida (Fernández, 1994). Así, con base en diferenciales de poder, desarrollan una división organizacional del trabajo paralela a la estructura establecida lo que se visualiza en tensiones permanentes provenientes de la negociación de proyectos personales dentro del marco de acción del proyecto institucional, el cual es re-establecido gestión tras gestión, generando así una dinámica de poder entre los diferentes grupos en pugna.

Vista la dicotomía que generan las tensiones en el mismo espacio y tiempo, desde la perspectiva de Weick (1976), en las organizaciones flojamente acopladas, esta dicotomía se refleja en dos mecanismos de acoplamiento: una es el núcleo técnico y la otra de autoridad del cargo. En el primero, cada elemento de acoplamiento es algún tipo de tecnología, tarea, sub-tarea, rol, territorio o persona perfectamente delimitada en sus funciones, como puede ser el caso de los procedimientos

administrativos; pero en los segundos, los acoplamientos basados en cotos de poder y reflejados en la conducción y delegación de las responsabilidades. Es decir, en este último caso, los elementos de acoplamiento pueden ser puestos, responsabilidades, oportunidades, recompensas y sanciones; siendo este tipo de acoplamiento el que, presumiblemente –dice Weick (1976)-, mantiene unida y operando a la organización. Es en estos espacios flexibles, donde cobra sentido el papel actante de los sujetos involucrados, en virtud de su voluntad, sus intereses, y el juego de poder que tienen en la organización. Es ahí donde unos proyectos se superponen a otros que esperan a que otros actores asciendan al poder.

Así, en la medida en que hay zonas de flojo acoplamiento institucional en los centros educativos (Weick, 1976), se puede encontrar actores que por su posición en la toma de decisiones, puede hacer una gestión hacia la conservación del *status quo*, o por el contrario, caminar hacia romper paradigmas y promover el cambio. Todo queda, finalmente en la propiedad actante de los actores. Es por ello que los actores pueden favorecer o entorpecer el cambio y de favorecerlo aún entra en juego el choque entre proyectos individuales y lo que se percibe como el “proyecto social”. De esta manera, pese a la rigidez organizacional, plasmada en la institucionalidad de sus normas, existe, en las instituciones educativas, un gran margen de maniobra que depende de la posición de poder de grupos e individuos.

La tensión de proyectos que puede ser de tal grado que lleve a la inmovilidad en el avance de la organización o en la convivencia no articulada de proyectos distintos en virtud de la existencia de semejantes atribuciones y competencias reflejadas en

autonomía y poder. A este fenómeno, le denomina Lidia Fernández: “la instalación de mecanismos de expropiación del poder en cadena” (Fernández, 1994: 14).

En un contexto de turbulencia como el actual, donde la magnitud y velocidad de cambios tecnológicos, sociales, económicos y políticos, la dinámica institucional se encuentra en situaciones críticas: se exacerban los conflictos, las tensiones y la lucha entre el cambio y la resistencia por mantener los proyectos que individuos y grupos consideran importantes. Esta circunstancia que eleva la incertidumbre ante la toma de decisiones dado el grado de conflicto, se ha denominado por Fernández (1994) el sufrimiento institucional: “aumento de enajenación, castigo ilusorio a la autoridad a través de la renuncia al compromiso, sabotaje a las tareas, enfermedad, abandono, entrada en conductas violentas, en maltrato ostentoso en los individuos, configuraciones defensivas del espacio institucional, etc.” (Fernández, 1994: 47)

La educación virtual es uno de los diversos elementos importantes de innovación para el cambio institucional en las IES y que, en la medida en que muchas de ellas han adoptado cambios paradigmáticos, ha originado reformas estructurales para dar paso a la convivencia de la educación tradicional (presencial), la educación virtual (a distancia) y la mixta o multimodal. Sin embargo, para muchas otras IES, pese a las presiones externas, la penetración de la educación virtual es menor en virtud de las resistencias y la inmovilidad institucional.

Con base en el marco teórico expuesto, se analizará la institucionalización de las modalidades de educación virtual y a distancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. Veremos el énfasis en las presiones provenientes del ámbito social que hacen relevante e imprescindible el cambio institucional para incorporar la EVD; posteriormente identificaremos cómo el avance de este proyecto ha dependido más de actores específicos con cargos menores y medios, que lo que la institución, personalizada en las autoridades de mayor jerarquía, han hecho por la apertura y el cambio.

### **III. Aparición y relevancia de la educación virtual y a distancia.**

Si bien ya nos hemos referido a la educación virtual y a distancia, en este apartado, es importante distinguir las diferentes modalidades educativas antes de analizar la incorporación de la educación virtual en la educación a distancia.

La educación tradicional la conocemos como esencialmente presencial donde concurren en el mismo espacio y al mismo tiempo educandos y educadores. Con la educación a distancia se separan, tanto en el espacio como en el tiempo estos dos actores: profesor y alumno. Sin embargo, con la aparición de las TIC, surge la modalidad de educación virtual, que por sí misma es educación mediada por tecnología informática y, dependiendo de cómo y dónde se utilice, plantea nuevos escenarios educativos.

Si bien la modalidad de educación virtual, con artefactos tecnológicos, enriquece a la educación presencial; más bien se ha convertido en un catalizador de soporte para la educación a distancia ensanchando la distancia física, pero reduciendo el tiempo. En el primer caso, los objetos de aprendizaje virtuales fortalecen los procesos de enseñanza – aprendizaje tradicionales; en el segundo caso, posibilitan que los actores se separen relativamente en el tiempo y el espacio, pudiendo desarrollarse el hecho educativo de manera virtual y a distancia (Silvio, 2001).

Tomando como referencia los trabajos de este autor, La Tabla 1 nos permite identificar cuatro modalidades puras de enseñanza-aprendizaje, pero que en realidad se encuentran imbricadas de una IES a otra: educación presencial no virtual (tradicional); educación a distancia no virtual (educación a distancia tradicional); educación presencial con recursos virtuales; educación a distancia y virtual (o virtual y a distancia).

Tabla 1.

<b>Relación entre la educación presencial y a distancia con la virtual y no-virtual</b>		
	<b>Educación Presencial</b>	<b>Educación a Distancia</b>
<b>Educación No-Virtual</b>	Presencia de todos los actores al mismo tiempo en el mismo lugar. Paradigma educativo presencial tradicional	Actores en distintos lugares, pero con soportes educativos y métodos de entrega de materiales basados en medios no-digitales ni computarizados Paradigma tradicional educativo de comunicación asincrónica
<b>Educación Virtual</b>	Actos educativos que se realizan mediante computadora, pero los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo. Paradigma educativo moderno de comunicación sincrónica	Los actores interactúan a través de objetos de aprendizaje que representan a los elementos del proceso de enseñanza- aprendizaje, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempo distintos. Paradigma educativo moderno de comunicación asincrónica

Fuente: Silvo, 2001: 7

Así, en la medida en que la educación a distancia no involucra necesariamente a la virtual y viceversa, identificamos la combinación de educación virtual y a distancia (EVD) como educación a distancia mediada con tecnología virtual o ahora identificada como tecnología educativa. Cabe aclarar que se han desarrollado programas de estudio denominados a distancia, cuya variante sólo ha sido el método de entrega de materiales. Esto es, no utilizan el correo postal sino

el correo electrónico o *e-mail*, para envío de materiales o comunicación con el profesor. Esta no la consideramos educación virtual y a distancia.

En América Latina, la mayoría de las IES están desarrollando la multimodalidad o educación mixta (Silvio, 2001). La educación mixta se está soportando en la flexibilidad y riqueza que surgen de los distintos modelos, lo cual nos refiere a la multimodalidad, esto es, a la combinación de modalidades virtuales y no virtuales con modalidades presenciales y a distancia, en los ámbitos de planes y/o programas de estudio. Así, un alumno puede optar por cursar algunas asignaturas a distancia, otras presenciales, y dentro de éstas podría existir más virtualidad que presencialidad.

Ahora bien, con base en el marco que ubica y diferencia a las distintas modalidades educativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentaremos la relevancia que en la actualidad tiene la EVD en el orbe: cómo emergió entre actores institucionales la relevancia de las TIC en la educación, de manera tal que empujaron a IES públicas y privadas a incorporar la EVD en los planes de estudio. Posteriormente analizaremos el caso de México para aproximarnos al contexto en el cual la UAM está inserta.

#### ***A. La educación virtual y a distancia es un elemento de relevancia para la educación superior***

Se ha identificado que la primera generación de la educación a distancia (EaD), que separa a los actores –educador y educando- en el tiempo y el espacio, se asoció a los medios escritos enviados a través del correo postal. La segunda

generación de la EaD tuvo los mismos principios que la anterior, pero los medios de entrega se modernizaron a medios analógicos, lo que permitió aumentar la cobertura. Sin embargo, la actual tercera generación de la educación a distancia, ahora virtual y a distancia (EVD), presenta un gran rompimiento con las anteriores ya que, a partir de la digitalización y la creación de la autopista de la información, se incrementa el flujo de información a velocidades tales que, si bien la distancia física sigue siendo un factor real, esta se relativiza al igual que el tiempo reduciéndose ambas drásticamente gracias a la virtualización ya que, tanto docentes como alumnos, tienen ahora una asistencia no presencial, aun a que puede al mismo tiempo (por videoconferencia): síncrona; o difiriendo el tiempo (asíncrona).

Esto da paso a que los centros de estudio, desde el nivel de primaria hasta el de educación superior, incorporen en distintos grados tecnología educativa que apoya a la educación presencial, pero también desarrollan planes de estudio ex-profeso virtuales y a distancia. Así, sea tradicional o soportada por tecnología educativa, la educación a distancia sigue teniendo como común denominador los propósitos que la sustentan de antaño, por un lado, la necesidad de la ampliación de la cobertura educativa en dos sentidos: 1) incorporar a más egresados del nivel medio superior y llegar a poblaciones marginadas y alejadas de las zonas metropolitanas; y 2) la necesidad de la educación permanente o lo que se denomina educación para toda la vida o habilitación permanente para el trabajo, que en la actualidad se identifica como educación continua.

Con el advenimiento de las TIC, la moderna educación a distancia se vuelve un catalizador para el cumplimiento de las metas públicas de ofrecer educación para amplios sectores de la población. Otto Paters (citado por Angulo, 2005) señala que la educación a distancia moderna es acorde a nuestra era industrial y tecnológica, y por tanto es consistente con la misma: educación o capacitación para un mayor número de personas separadas en el espacio (masificación), con comunicación en tiempo real y con volúmenes ingentes de información.

Ahora bien, el proceso de institucionalización de la educación virtual y a distancia en distintas IES se ha llevado a cabo al romper paradigmas que se encuentran en el corazón mismo del hecho educativo: en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabral (2010) señala los siguientes hechos que dan cuenta de tal institucionalización. Se han desarrollado métodos pedagógicos formalmente documentados y normados, donde el docente asume roles distintos al tradicional: tutor, asesor o facilitador, y el alumno ahora es responsable de su aprendizaje; ya sea que la tecnología educativa haya entrado como apoyo a la educación presencial o se hubiesen desarrollado cursos totalmente a distancia. Además, se ha desarrollado e instaurado una nueva división del trabajo y principios organizativos entre asesores, estudiantes y responsables de las plataformas educativas, con base en el seguimiento y trabajo de tutoría.

La comunicación entre el docente y el estudiante se realiza mediada por objetos aprendizaje, ya que se requieren materiales de enseñanza digital, que pueden ser desde textos digitalizados, videoconferencias, hasta programas conteniendo

cursos completos; por ejemplo para la enseñanza de las matemáticas, historia, programas de cómputo, ortografía y redacción, etc. Adicionalmente, las aulas, los campus y las bibliotecas se han virtualizado. La concurrencia de docentes y alumnos, se da en distintos tiempos y desde diferentes lugares. Las IES desarrollan “campus virtuales” que ofrecen servicios digitales: inscripciones, bibliotecas, aulas, etc. (Cabral, 2010)

En la actualidad, la EVD, se constituye en el pivote para resolver los principales problemas de la educación en el mundo: ampliar la cobertura, promover la equidad en el acceso, ofertar cursos de educación continua con miras a la auto-capacitación para la vida y el empleo. En este sentido, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, de la UNESCO 1998, se considera el incremento en la demanda de educación superior como una prioridad mundial por atender. (UNESCO, 2000). Diez años después, en el documento llamado *Responsabilidad Social de la Educación Superior*, la misma UNESCO considera la educación superior un bien público y, en ese sentido, alude a la responsabilidad de los gobiernos para con ella (UNESCO, 2009).

En este último documento, la UNESCO anota dos importantes aspectos: por un lado, a pesar de reconocerse el esfuerzo realizado para ampliar el acceso a ES, se muestra la inequidad en el mismo y la insuficiencia aún en la cobertura; por otro, se pone el acento en la calidad, en la permanencia y el éxito de los que cursen el nivel de ES para incidir en la eficiencia terminal con calidad. Dentro de

las posibles soluciones que se mencionan, está la de "...intensificar la formación docente con currículas que proporcionen los conocimientos y las herramientas necesarios para el siglo XXI. Esto requerirá nuevos abordajes que incluyan la educación abierta y a distancia (EAD) e incorporen tecnologías de la información y la comunicación (TIC)." (UNESCO, 2009: 2).

Es en este último punto donde se pone mayor énfasis:

"14. La EAD y las TICs (sic) presentan oportunidades para ampliar el acceso a educación de calidad, particularmente cuando los materiales y recursos son compartidos rápidamente por varios países e instituciones de educación superior.

15. La aplicación de TICs a la enseñanza y el aprendizaje posee un gran potencial para aumentar el acceso, la calidad y la permanencia. Con el objeto de asegurar que la introducción de TICs agregue valor, las instituciones y los gobiernos deberían trabajar en conjunto para intercambiar información, desarrollar políticas y fortalecer la infraestructura, en particular de banda ancha". (UNESCO, 2009: 3)

Pues bien, en el ámbito organizacional la caracterización que se hace de la evolución de la EVD en América Latina, es, por un lado, la mayor penetración en la educación continua y el posgrado por encima de los estudios de licenciatura o pregrado; y, por otro, la falta de normatividad de líneas generales de organización y evaluación de la misma. En cuanto al primer aspecto, se argumentan dos elementos que explican tal tendencia: la educación continua fundamentalmente,

pero también sucede en algunos de los posgrados, es una fuente de financiamiento propia para la IES, ya que habitualmente el pregrado o licenciatura están topados en cuanto a cuotas. Las cifras hacia 2009 eran las siguientes:

“La mayoría de los programas virtuales se ha desarrollado en el *ámbito académico* de la educación continua (un promedio de 51%), en los llamados cursos de capacitación, de ampliación y especialización del conocimiento, de corta duración y con propósitos específicos, la cual es una educación dirigida por lo general a profesionales integrados ya al mercado laboral. En segundo lugar, se encuentran los programas de posgrado (36%), entre los cuales 32,7% en el de Maestría y 3,3% en el de Doctorado. La frecuencia menor corresponde al nivel de pregrado o Licenciatura (13%)”. (Silvio, 2009: 15-16)

Es fundamental comprender esta característica ya que en América Latina (AL) la innovación, en cuanto a cursos virtuales y a distancia, se ha dado, y sigue estando a la vanguardia, en educación continua con los ahora denominados cursos en línea masivos y abiertos (MOOC por sus siglas en inglés). La característica distintiva de estos últimos es su apertura, esto es, el libre acceso al conocimiento, pero que, de requerir el aval institucional, se deberán cubrir los costos. Es por esto que se ha llegado a identificar los MOOC's como una nueva estrategia de mercadotecnia por parte de IES privadas, pero que ha sido muy bien capitalizada por IES públicas.

Por lo que respecta a la penetración de la EVD en los estudios de pregrado o licenciatura, en AL la EVD se caracteriza fundamentalmente por ser una extensión u apoyo a la educación presencial, aunque hay muchas IES públicas y privadas que han desarrollado la modalidad a distancia separada de la presencial. En la actualidad, organizacionalmente esto ha significado crear estructuras más profundas que otras en función de si la EVD es una modalidad paralela a la presencial o no. Abundaremos más adelante en el caso de México.

Ahora bien, por lo que respecta a la normatividad, en la modalidad tradicional o presencial las IES siguen en lo general, las mismas características en sus procesos de ingreso, permanencia y egreso del nivel de pregrado o licenciatura. Pero en lo que respecta a la modalidad a distancia, la normatividad la ha desarrollado cada IES trasladando, con ciertas diferencias, la aplicada a la modalidad presencial. Es ésta la característica en AL:

“Esta modalidad educativa es aún muy reciente y su desarrollo ha sido más el producto de la espontaneidad y de iniciativas relativamente aisladas de innovadores en este campo que de una planificación sistemática. Algunas universidades que practican esta modalidad en algunos programas educativos, han establecido sus propias normas regulatorias, las cuales intentan complementar la regulación general de la educación superior, por la cual se rigen todas las modalidades educativas, ante la ausencia de un marco regulatorio específico de la educación virtual.” (Silvio, 2009: 19)

Con estas características generales de institucionalización, el resultado ha sido muy dispar en cuanto a la matrícula de ES en la modalidad a distancia. La UNESCO señala que para el 2009 se realizó un levantamiento de estudiantes en esta modalidad dentro de la región de AL. En ese entonces, la mayor concentración la tenían México y Brasil pero con una gran disparidad. De 167,527 alumnos en la modalidad, el primero tenía 18.23% y el segundo el 50.14%. La tendencia, señala el estudio, es a un incremento importante en función del aumento en el uso de TIC y la inserción de un mayor número de IES, pero sobre todo y es de resaltar, el acento se pone en la necesidad de que los profesores estén interesados en el desarrollo de la modalidad. (UNESCO, 2009)

Otro dato importante de la penetración de la EVD en la Educación superior en el mundo, nos lo proporciona también UNESCO:

“La enseñanza a distancia es un campo de enorme potencial para los sistemas de enseñanza superior de todo el mundo que se esfuerzan por atender las necesidades de poblaciones estudiantiles cada vez mayores y cambiantes. Las TIC ha transformado el paisaje de la enseñanza a distancia, al permitir un verdadero aumento de las cantidades y los tipos de prestatarios, elaboradores de planes de estudio, modos de impartir enseñanza e innovaciones pedagógicas. Es extremadamente difícil calcular cuántas personas cursan estudios superiores a distancia en el mundo, pero la existencia de casi 24 megauniversidades, varias de las cuales se jactan

de tener más de un millón de alumnos, nos dice que se trata de un fenómeno cuantitativamente importante.

Durante varios decenios, en el sector han predominado las grandes universidades 'abiertas': La Universidad Abierta Nacional «Indira Gandhi» de la India tiene 1.800.000 alumnos. La Universidad de Sudáfrica (UNISA) afirma ser el primer establecimiento de enseñanza a distancia del continente con sus aproximadamente 250.000 alumnos. La Universidad Virtual Africana actúa a través de las fronteras y grupos lingüísticos en más de 27 países. Se atribuye el atractivo de la enseñanza a distancia en gran medida a su capacidad para atender las necesidades de alumnos variadísimos (personas que viven lejos de los centros educativos, adultos que trabajan, mujeres que buscan conjugar sus empeños familiares y escolares) e incluso los presos. Esta modalidad de educación tiene, claro está, riesgos y problemas, el más difícil de los cuales es el de la garantía de calidad.” (Altbach, et al, 2009: xviii)

Así, la incorporación de la tecnología educativa en la ES ha implicado un abanico muy diverso de modalidades institucionales, desde sólo apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, hasta establecer universidades *ex profeso* para la EVD. Esto es, la institucionalización de la EVD ha involucrado distintos grados de cambio en las estructuras organizacionales y normativas, y la aparición de actores y roles.

Sin embargo, tanto organismos internacionales como regionales coinciden en que la ES en el mundo y en AL específicamente, está requiriendo de cambios estructurales dado que no se han logrado resolver los problemas, por el contrario éstos se están profundizando. Por un lado, no dejan de señalar la necesidad de ampliar la cobertura de la ES atendiendo la calidad y procurando que sea una oferta educativa permanente. En este sentido, la OCDE hace una prospectiva de lo que considera será la ES en los primeros veinte años del siglo XXI. Rescatamos los siguientes puntos que son importantes para nuestro trabajo:

- “seguirá aumentando el número de estudiantes universitarios;
- habrá más estudiantes internacionales, estudiantes de más edad, estudiantes a tiempo parcial y de otros tipos;
- la base social de la enseñanza superior seguirá ensanchándose, junto con la incertidumbre acerca de cómo influirá ello en las desigualdades de oportunidades de adquirir instrucción entre los grupos sociales;
- el ejercicio de la docencia universitaria pasará a tener una mayor orientación internacional y será más móvil, pero continuará estructurado en función de las circunstancias nacionales;
- en muchos países en desarrollo, la necesidad de aumentar constantemente el número de profesores de universidad hará que sus cualificaciones generales, actualmente más bien bajas, tal vez no mejoren mucho, y en muchos países puede que se siga confiando gran parte de la docencia universitaria a profesores a tiempo parcial.” (Altbach, 2009: xix-xx)

Lo anterior se hace aún más complejo al contextualizar el ámbito económico de crisis mundial en el que se ven inmersas las IES y que por supuesto incide la atención a una mayor población. La UNESCO (2009) señala que, por la profunda crisis económica, que tiene ya repercusiones en la sociedad en general y en la enseñanza superior, muchos países y universidades experimentarán problemas financieros con graves consecuencias. Algunas de las posibles consecuencias son las siguientes:

- Es muy posible que se impongan importantes restricciones a los presupuestos de las universidades en que se realizan investigaciones, porque las autoridades públicas serán incapaces de proporcionar los recursos necesarios para su mejora permanente. En muchos casos, se dará prioridad a asignar fondos para no reducir radicalmente el acceso al sistema de enseñanza superior.
- Se ejercerá presión sobre el sistema para que se establezcan derechos de matrícula de los alumnos o aumenten los que ya se impongan.
- Las medidas de recorte de costos de muchas universidades darán lugar a un deterioro de la calidad de la enseñanza. Es probable que se contrate a más profesores de tiempo parcial, se aumente el número de alumnos por curso, entre otras medidas más.
- Es probable que se produzcan «congelaciones» de la contratación, la construcción de nuevos locales, la mejora de la tecnología de la

información y la adquisición de libros y revistas.” (Altbach et. al, 2009: xx)

En este contexto, la EVD se visualiza como un elemento crucial para la posible solución de los problemas planteados en la ES. Desde fines de los años noventa y lo que va del siglo XXI, se consolida la penetración de la tecnología educativa en las IES, y con ello la EVD, propiciando la aparición de un nuevo actor: las IES internacionales (Rama, 2006). Surge, para el Estado, la imperiosa necesidad del control de la calidad educativa, por lo que promueve la aparición de los organismos acreditadores. Destaca de este período la ampliación de la cobertura en la educación que se produce por la EVD, pero que además toma dos vertientes: la que se dirige a la ES y aquella que va hacia la educación continua bajo el paradigma de educación para toda la vida.

También se consolidan tres actores en la arena de la oferta educativa: la pública, la privada y la internacional, las dos últimas tienen una estructura institucional flexible y maleable que les permite muy rápidamente adecuarse e imponer nuevas condiciones de innovación educativa, de mercado de trabajo y de mercado laboral docente.

A diferencia de ellas, en las IES públicas el cambio institucional no se da al mismo ritmo. En este sentido, Rama (2006) retoma los señalamientos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), respecto a las características de las IES públicas, a las cuales les es más difícil adecuarse a la innovación educativa mundial. Si bien el BID realizó estas observaciones en 1997 con propósitos de

desacreditación de las IES públicas, las observaciones reflejan las tensiones al interior de dichas IES que dificultan la innovación y el desarrollo de algunas de ellas.

“Según el BID, las universidades públicas y los propios gobiernos muchas veces están enmarañados y paralizados en problemas internos que deben ser objetos de reformas y entre los cuales refieren a problemas que muchas veces vienen desde la 1ª. Reforma Universitaria y del tipo de estructura autonómica. El organismo multilateral destaca:

- Exceso de conflictos y falta de suficiente determinación en las políticas.
- Negociaciones injustificables y fuerte debilidad en la toma de decisiones.
- Ineficiencias en los procesos de gestión y pérdida de tiempo.
- Incapacidad para aumentar o proteger los gastos no relacionados con el personal.
- Financiamiento y normas uniformes, prescindiendo de las diferencias de desempeño entre instituciones, unidades o personas, con una fuerte dependencia del presupuesto público, bajo nivel de arancelamiento o de otros ingresos que determinan una alta supeditación a los vaivenes del presupuesto público, en un contexto donde la aparición del sector privado obliga al propio sector público a competir por la captación de estudiantes y por la obtención de

recursos financieros a través de la diversificación de las fuentes de ingresos.” (BID, 1997, Citado por Rama, 2006: 13)

Por su parte, la UNESCO, destacando el papel que tienen en su conjunto las IES, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO en 2000, reconoce el potencial que tienen las TIC para la educación la superior. Al respecto en su artículo 12 señala, entre otras cosas, lo siguiente:

“Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:

- a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;
- b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el

progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales; ...

g) teniendo en cuentas las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales.” (UNESCO, 2000: 33-34.)

Después de esta declaración, la ANUIES, realizó un esfuerzo de prospectiva sobre la educación superior en México, hacia el año 2020. En dicho trabajo se puntualiza la importancia de la innovación educativa y la incorporación de las modalidades a distancia y virtuales para la enseñanza de la educación superior, en virtud del crecimiento de la demanda, del desarrollo de nuevos paradigmas educativos y la rápida evolución de las tecnologías educativas.

“... el crecimiento de la demanda de educación superior que se avizora para las dos primeras décadas del siglo veintiuno difícilmente podrá ser atendido adecuadamente con los sistemas tradicionales. Para hacer frente al crecimiento cuantitativo, al tiempo que se busca mejorar cualitativamente la calidad, es indispensable explorar formas nuevas de educación en el nivel

terciario, mediante esquemas abiertos y/o a distancia, nuevos modelos de interacción maestro/alumno, establecer currículas menos recargadas de horas clase, y sistemas de estudio que aprovechen la tecnología contemporánea, en especial los sistemas computarizados y redes virtuales, entre otras innovaciones.” (ANUIES, 2000: 215)

Así, a partir de fines de los noventa, diversas IES reforman sus políticas de docencia y flexibilizan su currícula dando paso a la convivencia de todas las modalidades: presencial, a distancia o abierta e híbridas. Para ello crean, aunque de diferente manera, sistemas propios de educación a distancia. Por ejemplo, la UNAM crea el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia y su respectiva Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia; el IPN, crea la Unidad Politécnica para la Educación Virtual y su respectivo Campus Virtual; la Universidad de Guadalajara crea el Sistema de Universidad Virtual y la UDGVirtual; la Universidad Autónoma de Chiapas crea el Sistema de Universidad Virtual de la UNACH y su correspondiente Campus Virtual. Un cúmulo importante de IES privadas también desarrolló sus sistemas para atender la modalidad de educación a distancia mediada con tecnología educativa. Lo anterior sin considerar el avance exponencial que tiene la educación continua: talleres, diplomados, cursos de actualización, etc.

Como parte de la importancia que tomó la EVD en el orbe, surgieron redes de organismos e IES abocadas al impulso de la misma, constituyéndose en agentes en busca tanto de la innovación, como de la penetración de la modalidad tanto

virtual y a distancia, así como de apoyo a la presencial. Tal es el caso de las siguientes Redes:

- RIBIE. Red Iberoamericana de Informática Educativa, surgida en 1989 y que aún se encuentra activa. Está formada por grupos que se dedican a la investigación y el desarrollo de la informática educativa. En distintos documentos se le reconoce su importante papel en la investigación educativa, sin embargo, su portal: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/index.asp> actualmente está desactualizado.
- AIESAD. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Tiene más de 30 años operando; la integran 14 naciones y más de 30 IES. Impulsa, promueve e integra la Educación superior a Distancia. A diferencia de RIBIE, esta red se encuentra en actividad con congresos y, entre otros, la oferta de recursos educativos abiertos. Su portal es: <http://www.aiesad.org/>
- VIRTUALEDUCA. Si bien no es una red en sí misma, es una iniciativa de cooperación multilateral en materia de educación, innovación, competitividad y desarrollo, cuya gestión pertenece a la Organización de Estados Iberoamericanos. Está inscrita como proyecto en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno; tiene el propósito de establecer la colaboración en la iniciativa Virtual-Educa lo que se logra a través de un evento internacional, donde se lleva a cabo el intercambio de experiencias mundiales sobre la situación, posibilidades y desafíos que

plantean la educación y formación de recursos humanos con el apoyo de las TIC (VIRTUALEDUCA, 2014).

- UNIVERSIA. Es actualmente un consorcio de Universidades que, si bien surge en 2000 con el apoyo de 35 universidades, para 2005, se establece en 11 países iberoamericanos y para 2010 logra la presencia en 23 países iberoamericanos con 1.242 universidades socias, representando a 15,3 millones de profesores y estudiantes universitarios. “Universia pretende estimular proyectos compartidos entre universidades y explorar el potencial de relación entre universidad y empresa”. (UNIVERSIA, 2014).

Por último, otro ejemplo de señalamientos que presionan a las IES a incorporar modalidades de EVD es el último Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA) de la UNESCO, París, celebrada los días 20-22 de junio de 2012 en París, Francia. En dicho foro el organismo señala que los recursos educativos abiertos proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación y para facilitar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades. (UNESCO, 2012)

De esta manera, desde nuestra perspectiva de estudio, la educación virtual y a distancia se impulsó en el mundo de la ES desde los años 90's, cristalizándose ya en las IES desde fines del siglo XX. Esto es, se ha institucionalizado, sin embargo, los matices en que se ha realizado, han variado mucho en función a la apropiación o no del nuevo paradigma educativo, pero también, como veremos más adelante,

del papel actante que tuvieron actores específicos en dicho proceso de institucionalización.

### ***B. México. La Educación Virtual Abierta y a Distancia***

Los problemas de educación superior en México y que son consistentes con el panorama mundial, son dos: 1) el crecimiento de la demanda de estudios superiores, y 2) la falta de cobertura por parte de las IES.

Por lo que respecta al crecimiento de la demanda, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) realizó en junio de 2005 un análisis prospectivo de lo que sería, para en las próximas 5 décadas, la demanda educativa en México, por nivel y grupos de edad. Es interesante observar cómo se preveía, ya hace 10 años, el incremento en la demanda de estudios superiores correlacionado a los grupos de edad. En dicho estudio, se señala que mientras en 1950 la edad promedio de la población era de 23.3 años y en el año 2000 de 26.1 años, se proyecta que para la tercera década del siglo XXI se alcanzará una edad promedio de 36.5 años y para el 2050 será de 42.1. Pues bien, nos dice el estudio, como resultado de dichos cambios demográficos se prevé un considerable crecimiento en la demanda de educación superior (del grupo de edad de 18 a 24 años), que no comenzará su descenso hasta después del 2013, año en que –señala el estudio- alcanzará un máximo de 14.9 millones de personas con edad potencial de cursar la educación superior, de manera que entre 2000 y 2013 la demanda se incrementará un 6.9%. (CONAPO, 2005). Un señalamiento adicional, basado en los indicadores de CONAPO es la presión que ejerce, en la demanda de educación superior, el

incremento en el número de egresados del nivel medio superior. El escenario de todo el sistema educativo para el grupo de población adolescente es el siguiente:

“... los adolescentes que deben cursar la secundaria (12 a 14 años) comenzarán a disminuir a partir del 2006 (el máximo de este grupo de edad se alcanzará en el 2005 con 6.8 millones), reduciéndose la demanda potencial en 17.1% entre 2000 y 2020... La demanda potencial de educación media superior (entre 15 a 17 años) iniciará su descenso una vez alcanzado su máximo en el 2008 con 6.7 millones (entre 2000 y 2020 la demanda potencial habrá descendido alrededor del 13.8%). En contraste, se prevé un considerable crecimiento en la demanda de educación superior (18 a 24 años), que no comenzará su descenso hasta después del 2013, año en que alcanzará un máximo de 14.9 millones de personas con edad potencial de cursar la educación superior, de manera que entre 2000 y 2013 la demanda se incrementará un 6.9% (CONAPO, 2004, Citado en CONAPO, 2005: 11)

Con base en esta perspectiva del incremento de la demanda en la educación superior, se instauró por parte de la SEP, durante los primeros cinco años del presente siglo, el *Programa de Ampliación de la Oferta Educativa*. Los primeros resultados fueron que en el periodo 2001-2005 se fundaron 24 universidades tecnológicas, 27 institutos tecnológicos, once universidades públicas estatales, 18 universidades politécnicas y una universidad pública federal (CONAPO, 2009). En este mismo sentido, Rodolfo Tuirán, et al. (2011) señala que para alcanzar la

cobertura que se logró en la primera década del siglo XXI (y que abordaremos más adelante), se tuvieron que:

“...crear 92 instituciones y 52 extensiones de instituciones ya existentes, llevar a cabo 1343 proyectos de ampliación y mejora de campus e instalaciones universitarias, aprovechar más adecuadamente la capacidad instalada de algunos subsistemas educativos y aumentar la matrícula en las modalidades no presenciales. A pesar de estos esfuerzos la cobertura actual no es la que cabría esperar del grado de desarrollo de México ni de las expectativas y aspiraciones de los mexicanos” (Tuirán, 2011: 1).

Cabe destacar que el programa para ampliar la cobertura se dirigió fundamentalmente a tres tipos de instituciones para las cuales siguen existiendo fondos de apoyo y que para 2012 son las siguientes: Universidades Públicas Estatales con apoyo solidario, (23); Universidades Politécnicas, (39 localizadas en 23 estados del país); Universidades Tecnológicas, (73 localizadas en 29 Estados) y; Universidades Interculturales, (9 en 2012). Por lo que respecta a los centros privados, para el mismo año de 2012, exceptuando las escuelas pedagógicas, había 160 universidades privadas, 171 institutos y 259 tipos diversos de instituciones (Valencia, 2012).

Una muestra del financiamiento recibido lo vemos a través del asignado al Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior (FADDOEES), 2013, cuyo objetivo es claramente determinado:

“La SEP canalizará los recursos de este fondo con el objetivo de seguir impulsando la ampliación y diversificación de la oferta educativa en el tipo superior.” (FADOEES, 2013: 2)

“... con cargo al Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2013 (PEF 2013) se empleará un monto de \$1,000,000,000.00 (UN MIL MILLONES DE PESOS 00/100 M. N.) para integrar el Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior, de los cuales, de acuerdo con el PEF 2013, un total de \$900,000.000.00 (NOVECIENTOS MILLONES DE PESOS 00/100 M.N.), corresponde aplicar en las Universidades Públicas Estatales (UPES) y Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS), a cargo de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU); \$90,000,000.00 (NOVENTA MILLONES DE PESOS 00/100 M.N.) en las Universidades Tecnológicas (UT) y Universidades Politécnicas (UP), a cargo de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTP); y \$10,000,000.00 (DIEZ MILLONES DE PESOS 00/100 M.N.) en las Universidades Interculturales (UI), a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de acuerdo con la disponibilidad presupuestaria y demás previsiones de las instancias competentes”. (FADOEES, 2013: 1).

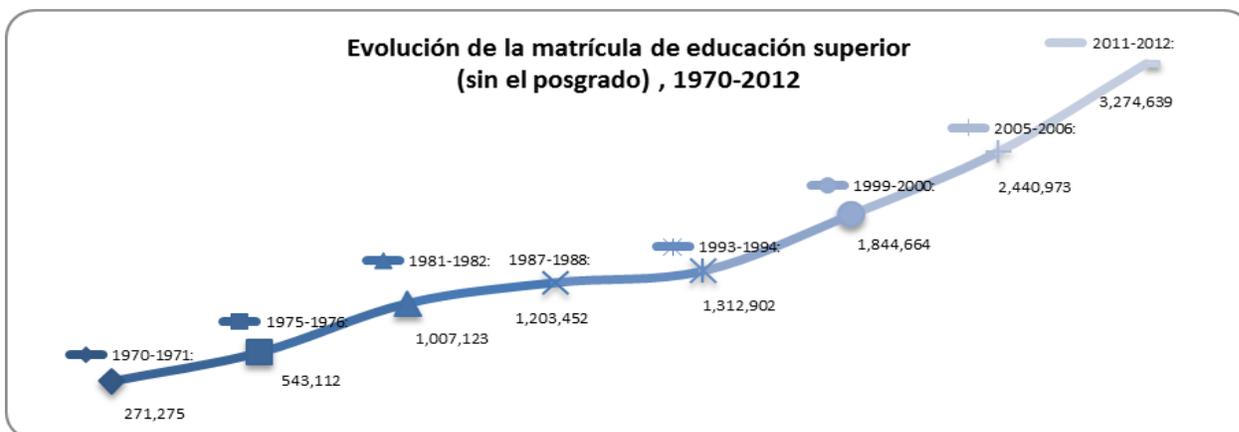
En dicho programa se etiquetan los recursos para cuatro tipos de apoyo:

- A. Creación o equipamiento de nuevos *campi* (sic), planteles o unidades foráneas;
- B. Dotar de infraestructura o equipamiento a los programas propuestos;
- C. Atender los gastos de operación generados por incremento de la matrícula y la ampliación de los servicios educativos (Idem).

Para 2014, el escenario cambia al registrarse fuertes asimetrías y una caída en el financiamiento de la educación superior en su conjunto, incluidos los fondos para las instituciones arriba mencionadas.

De esta manera, la política de incremento de la infraestructura educativa, dirigida a la ampliación del sistema presencial, se refleja en un incremento de la matrícula en educación superior. La Gráfica 5 muestra que a partir del 2000 se incrementa de manera sostenida la matrícula en la educación superior.

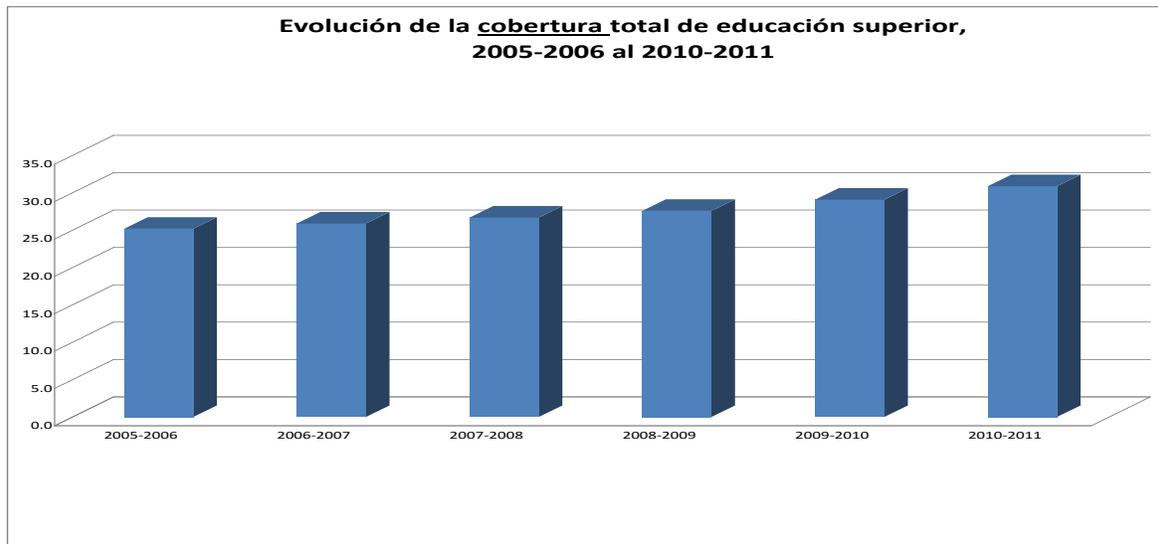
**Gráfica 5**



Fuente: Tuirán 2012:

Sin embargo, se debe relativizar dicho crecimiento sostenido ya que, pese al esfuerzo, sólo se logró una cobertura del 30% para el año 2011 como se muestra en la Gráfica 6.

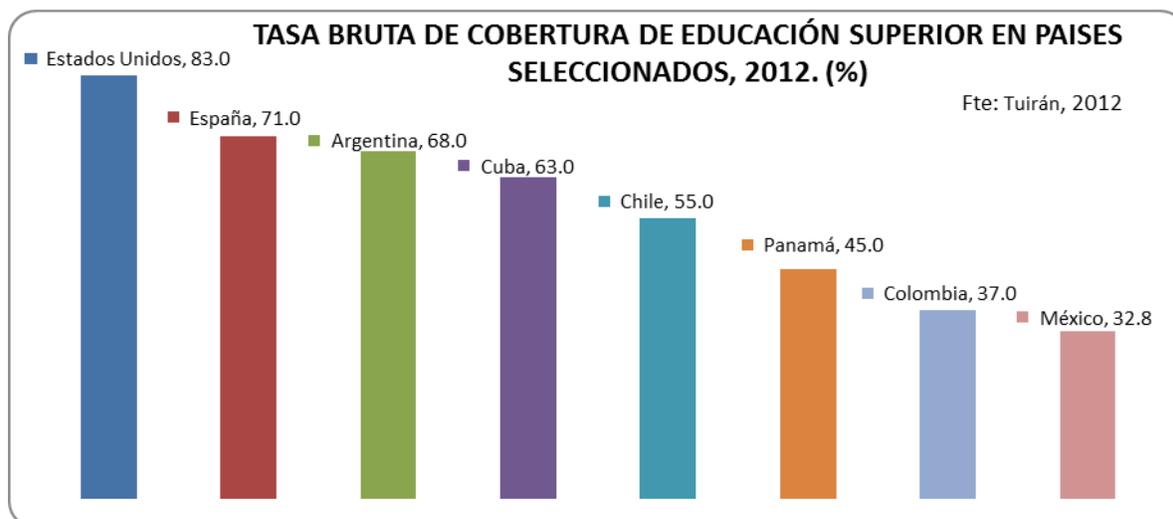
**Gráfica 6**



Fuente: Tuiran 2012

En este sentido, comparado con otros países (Gráfica 7), podemos observar que México tiene un fuerte rezago en cobertura de educación superior.

Gráfica 7



Es en este contexto que, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se reconoce la necesidad de innovar el Sistema Educativo generando nuevas opciones y modalidades que, apoyadas en las TIC, fomenten las modalidades de educación abierta y a distancia. Así, en la estrategia 3.1.4 del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, dice: “Desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”. (PND, 2013: 124)

Con lo anterior, se reconoce que la estrategia de ampliar la cobertura por la vía de fortalecer la infraestructura instalada de las IES, se ha agotado, muestra de ello es que los Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES) 2014 y 2015, ya no se dirigen a la ampliación de la infraestructura de las IES, sino a diversificar las modalidades educativas, a la calidad de los planes y programas de

estudio y a la internacionalización de la Educación superior; además va dirigido a todas las IES.

Por ello, podemos aseverar que se vuelve la mirada a la EVD y al uso intensivo de tecnología educativa. Sin embargo, esto ha requerido que las IES desarrollen capacidades institucionales para el desarrollo de la multimodalidad de manera institucionalizada, lo que desembocaría en una mayor penetración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este desarrollo de capacidades es muy diferente de una IES a otra, por lo cual en el siguiente capítulo abordaremos cómo se han desarrollado dichas capacidades para tener un parámetro de comparación entre IES.

## **IV. Capacidades institucionales para el desarrollo de la educación virtual y a distancia.**

Con la identificación de los beneficios que el desarrollo de la EVD puede traer para México, la ANUIES plantea en 2000, en el “Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, Líneas estratégicas para su desarrollo”, las capacidades institucionales que deberían desarrollar las IES en el ámbito institucional, regional y nacional para incorporar la tecnología educativa que se consideraba era ya impostergable para las universidades.

En el documento señalado se presentan las siguientes dimensiones a desarrollar: A) Planeación de la educación abierta y a distancia; B) Oferta educativa y diseño curricular; C) Formación de recursos humanos para la educación superior abierta y a distancia; D) Normativa interna de las instituciones de educación superior; E) Financiamiento para los programas abiertos y a distancia.

En el rubro A) Planeación de la educación abierta y a distancia señala cinco ítems que permiten medir de alguna manera el nivel de las capacidades desarrolladas o a desarrollar: 1) incorporación en los planes institucionales de desarrollo, de una política clara respecto de la modalidad abierta y a distancia; 2) asignación y uso de los recursos humanos, tecnológicos y de infraestructura disponibles; 3) relación que guardará la EVD con el sistema tradicional (presencial); 4) desarrollo de una estructura para su aplicación, coordinación, financiamiento y; 5) los mecanismos de evaluación de la calidad. (ANUIES, 2000).

En el inciso B) Oferta educativa y diseño curricular, destacan dos de dieciocho ítems, el primero (cuarto en la lista original) vale la pena conocerlo de manera literal con la intención de resaltar los requerimientos para la consolidación de capacidades institucionales. “Institucionalizar la oferta educativa o la incursión en la modalidad abierta y a distancia, de tal manera que se considere como una parte integral de la oferta de servicios educativos de la institución”. (ANUIES, 2000: 61). Dentro de este mismo inciso B), en segundo lugar considero relevante el ítem diez de la lista original: la necesidad del desarrollo de las modalidades semipresenciales como apoyo a las licenciaturas y posgrados presenciales con la finalidad de aprovechar los recursos humanos, materiales y financieros ante la incorporación de TIC para el mejoramiento de la calidad educativa. (ANUIES, 2000).

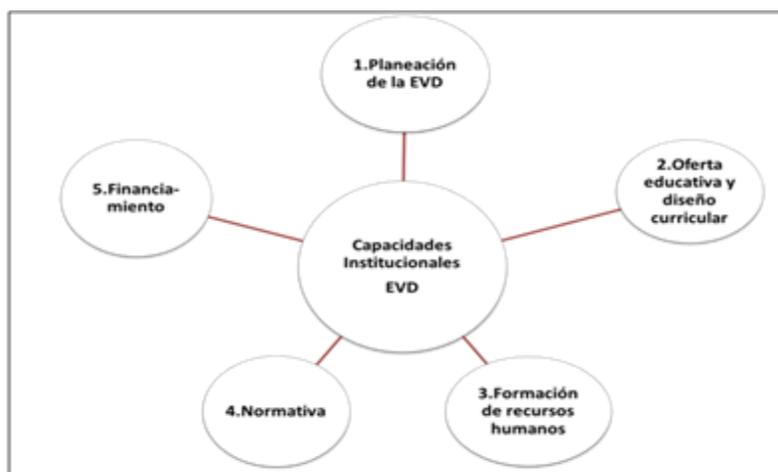
En lo referente a C) Formación de recursos humanos para la educación superior abierta y a distancia, es muy claro el documento de la ANUIES en el ítem primero de cinco, al señalar la necesidad de “Fortalecer la capacidad institucional en materia de educación abierta y a distancia, mediante acciones de capacitación, actualización y formación de personal para esta modalidad educativa.” (ANUIES, 2000: 62)

Otro rubro importante es el D), referido a la Normativa interna de las IES, ya que es en la normatividad donde las organizaciones incrustan e institucionalizan los nuevos paradigmas. Así, se señala que las IES deberán proponer modificaciones a la normativa institucional, que lleven a facilitar el desarrollo de la modalidad

abierta y a distancia en los ámbitos de duración de los estudios, permanencia de los estudiantes, control escolar, así como en los procedimientos y requisitos para el egreso y la titulación (ANUIES, 2000)

Por último, referente al rubro E) Financiamiento para los programas abiertos y a distancia, tenemos que las IES deberán establecer partidas presupuestales que apoyen el diseño, planeación y ejecución de proyectos en nuevas modalidades educativas. (ANUIES, 2000).

**Gráfica 8**



Fuente: elaboración propia con base en ANUIES (2000).

De esta manera, la Gráfica 8 muestra los ejes en que las IES se esperaba desarrollaran las capacidades suficientes para el desarrollo de la EVD. Dichos ejes conforman un modelo de referencia para ésta. Con base en ellos es como podemos medir la seriedad de los proyectos que emprenden las IES para el impulso de la EVD.

Es en este contexto que se llevaron a cabo reformas estructurales fondeadas, entre otros por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) en el 2000, así como por los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional en 2001 y 2002 (PIFI).

Así, después de los documentos de la UNESCO y de la ANUIES respecto a los requerimientos y recomendaciones que hacen a las IES para desarrollar la EVD, la ANUIES, conjuntamente con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IELSAC) presentan en 2003, un estudio sobre el uso de las TIC para la virtualización de la educación superior en México. Dicho análisis tuvo como metodología de investigación las dimensiones identificadas dentro de las competencias antes citadas y que deberían desarrollar las IES para la implementación de la EVD. Explícitamente, el objetivo de dicho estudio era: “Realizar un estudio de tipo diagnóstico sobre la evolución, situación presente y perspectivas de desarrollo de la educación superior a distancia realizada mediante el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación (educación superior virtual)” (IELSAC-UNESCO, 2003: 6).

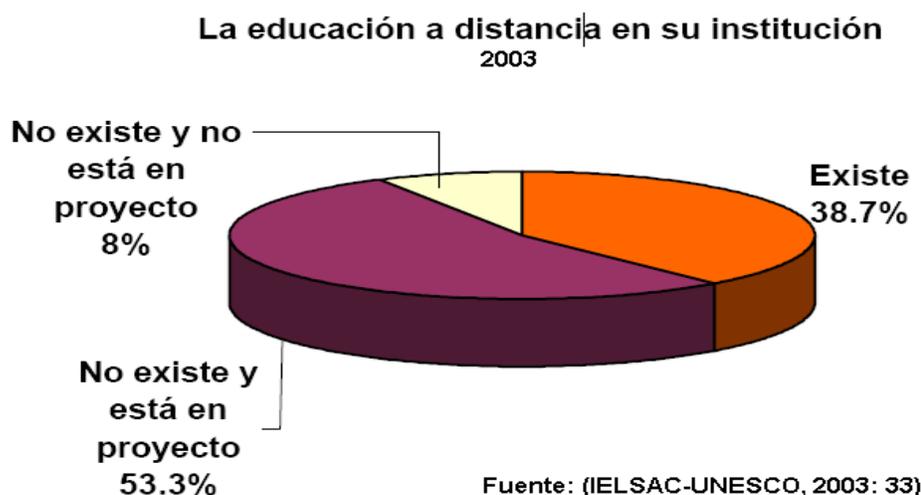
Este estudio permite identificar el estado en que se encontraba el desarrollo de competencias y la institucionalización de la EVD en las IES en 2003, y el mismo se puede comparar con el estudio realizado en 2013 por CINVESTAV para conocer el camino que se abrieron las IES para el desarrollo de la EVD.

El universo en el estudio de IELSAC-UNESCO fue de 75 IES entrevistadas, 19 (25%) pertenecen a educación tecnológica; 36 (48%) a universidades; 18 (24%) a

otras IES como centros de investigación y únicamente 2 (3%) universidades tecnológicas.

El estudio presenta el estado en que se encuentran los proyectos para el desarrollo de la EVD en las 75 IES y el panorama es el siguiente (Gráfica 9):

**Gráfica 9**



En las IES donde “No existe y está en proyecto” implica que está proyectada. Específicamente el 98% de éstas últimas, manifiesta la necesidad de establecerla en un horizonte de cinco años. En el estudio, las IES que no han desarrollado la modalidad (61.3%), señalan diversas problemáticas para el desarrollo de la EVD que están correlacionadas con dos aspectos que venimos destacando: el desarrollo de capacidades institucionales, y el papel de los actores. A éstas se les pidió ponderaran 13 obstáculos para el desarrollo de la EVD en sus instituciones, siendo el valor más alto el indicador de mayor obstáculo. Veamos los datos de la Tabla 2.

**Tabla 2**

<b>Obstáculos para la implantación de la EVD</b>	<b>Val.</b>
Falta de capacitación a docentes	7.1
Razones de orden institucional con la no disponibilidad o la asignación de recursos financieros	7.0
Limitada infraestructura tecnológica para la educación a distancia	6.7
Falta de incentivos	6.6
Sobrecarga del trabajo del personal docente	6.2
Reducido interés entre los docentes	5.9
La institución no tiene capacidad administrativa necesaria	5.5
Reducido interés entre los directivos	4.8
No es objetivo institucional	4.5
Dudas con la relación a la calidad académica de los programas ES	4.1
Insuficiente acceso a bibliotecas y otros recursos de apoyo institucional	4.1
Preocupaciones de orden jurídico	3.4
La institución no tiene la autonomía para implantar esa modalidad	3.2

Fuente: elaboración propia con base en (IELSAC-UNESCO, 2003)

Con base en las capacidades a desarrollar, descrito en el *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, Líneas estratégicas para su desarrollo*, de la ANUIES, el abanico de obstáculos antes descritos muestran que dichas IES tienen una amplia brecha frente de sí para establecer la EVD en sus instituciones.

En virtud de que en segundo lugar de los obstáculos se encuentran las razones de orden institucional, en el estudio se les preguntó si conocían el Plan Maestro de Educación Superior a Distancia, elaborado por la ANUIES como un marco de referencia para proyectos institucionales. Así, 70% de las IES que no cuentan con la modalidad a distancia reconocen tener conocimiento de dicho Plan. (IELSAC-UNESCO, 2003)

Ahora bien, es interesante comparar este resultado con el obtenido de la valoración que hacen las IES que para 2003 ya habían implementado la

modalidad. La primera pregunta que se les hizo a estas instituciones fue si conocían o no el Plan Maestro de Educación Superior a Distancia de la ANUIES, dando por resultado que el 76% de estas si lo conocían y les sirvió como referente para la planeación y para la presentación de proyectos informáticos.

Por otro lado, en la Tabla 3 encontramos los obstáculos que se presentaron en las IES que ya habían implementado la modalidad a distancia. El estudio presenta 12 obstáculos ordenados del mayor obstáculo (1) y al que no se considera obstáculo (12).

**Tabla 3**

<b>Obstáculos para la implantación de la EVD</b>	<b>Val.</b>
Sobrecarga del trabajo del personal docente	1
Falta de incentivos	2
Falta de capacitación a docentes	3
Razones de orden institucional con la no disponibilidad o la asignación de recursos financieros	4
Dudas con la relación a la calidad académica de los programas ES	5
Reducido interés entre los docentes	6
Preocupaciones de orden jurídico	7
No es objetivo institucional	8
Limitada infraestructura tecnológica para la educación a distancia	9
La institución no tiene capacidad administrativa necesaria	10
Insuficiente acceso a bibliotecas y otros recursos de apoyo institucional	11
La institución No tiene la autonomía para implantar esa modalidad	12

Fuente: elaboración propia con base en (IELSAC-UNESCO, 2003)

Más específicamente, el estudio indagó de manera más abierta, sobre obstáculos concretos en la implantación de la educación a distancia relevantes de acuerdo a cada situación particular. Se encontraron en común "... la falta de políticas y normas institucionales que definan los proyectos, falta de credibilidad de las

modalidades educativas no convencionales, la falta de flexibilidad administrativa y problemas con los derechos de autoría”. (IELSAC-UNESCO, 2003: 40)

Así, las IES que aún no implementaban en 2003 la modalidad, citan, dentro de sus tres principales problemas: la planta docente, los recursos financieros y la infraestructura. No muy distinto es para las IES que ya implementaron en 2003 la EVD, ya que los tres principales problemas que tenían eran: la sobrecarga a que se vieron expuestos los docentes, la falta de incentivos y no estar capacitados. Tanto los obstáculos de unos como de otros, siguen presentes a la fecha y es un argumento que presentan tanto distintos docentes como directivos en contra del desarrollo de las EVD.

Es también de resaltar la importancia que tienen los directivos, en ambos casos, para promover o no el desarrollo de la EVD, así como el que, para la IES no sea parte de sus objetivos desarrollar esta modalidad, y por tanto incorporarla en los planes de desarrollo. Por último, para ambos grupos, la autonomía de la IES no es una razón de peso para no promover el desarrollo de la EVD.

Ante la presión por solucionar los problemas de la Educación superior en México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se incorpora la promoción de modelos de educación a distancia pretendiendo garantizar con ello, la calidad tecnológica y de contenidos; descentralizar y regionalizar las IES; así como la utilización de los diversos instrumentos y tecnologías que ofrece la educación a distancia para crear nuevas IES, aprovechar la capacidad instalada, diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas. (PND, 2007).

Veamos cómo se encuentra el desarrollo de la EVD a diez años del estudio de la ANUIES, de la implementación las políticas públicas para el fortalecimiento institucional (PIFI) y de las intenciones plasmadas en el PND 2007-2012. En el año 2013, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) desarrolla el denominado *White Paper e-learning 2013*, donde se destaca que la mayoría de los proyectos de EVD en las IES son jóvenes y que fueron impulsados de manera importante a partir de las políticas antes vistas.

En el estudio se destaca que las IES que han desarrollado la EVD hasta 2013, siguen fundamentalmente alguno de los siguientes tres modelos de implementación, descritos por el Mtro. Manuel Moreno Castañeda, Rector de la UDGVirtual (Citado por Gamboa (2013)).

**Tabla 4**

<b>Universidades Abiertas</b>	<b>Universidades Presenciales con Divisiones de Educación Abierta y a Distancia</b>	<b>Sistemas Virtuales de Enseñanza</b>
Creadas y organizadas para impartir estudios y ofrecer servicios y trámites en línea, como la UnADM*	Introducen una División de Educación Abierta y a Distancia (que puede ser en línea). Crean una oficina o coordinación de apoyo para ofertar los mismos programas académicos. La UNAM con el SUAyED* bajo la supervisión del CUAED*. [Añadiría yo el IPN.]	Universidad presencial que crea una dependencia con organización propia para ofertar programas a distancia en línea. Un ejemplo es la UDG* y sus sistema de Universidad Virtual
* Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) * Sistema de Universidad Abierto y de Educación a Distancia (SUAYED) * Coordinación Universidad Abierto y de Educación a Distancia (CUAED) * Universidad de Guadalajara (UDG)		

Fuente: Gamboa. 2013: 76

Falta en la Tabla 4, del Mtro. Moreno, agregar todo el conjunto de IES que desarrollan la modalidad mixta y semipresencial.

En el estudio de Gamboa (2013), de 668 IES Públicas, el 54% sólo cuentan con página de internet; el 27% con página de internet y plataforma e-learning<sup>1</sup> (EVD) y, el 19% no cuentan con ninguna de las dos.

Del 27% de IES las (184) que han desarrollado EVD, 49% de ellas tienen un rango de haberlo implementado de entre 3 y 6 años, es decir iniciaron en 2007 cuando más. Sólo 16 de estas IES tienen 7 años o más con EVD (Gamboa, 2013: 79). Debe llamar la atención que los planes y programas de estudio del resto de IES con sólo página de internet o sin ella (73%) siguen siendo fundamentalmente presenciales.

Podemos aseverar que aquellos obstáculos enunciados arriba siguen presentes en el desarrollo de la EVD en México. Muestra de ello son las respuestas que dan en el estudio de Gamboa (2013), 99 de las 184 IES que han desarrollado la modalidad, Ver Tabla 5.

**Tabla 5**

<b>Ventajas de implementar la modalidad</b>	<b>Desventajas de implementar la modalidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de cursos y tareas</li> <li>• Incremento de la matrícula de alumnos.</li> <li>• Evita el rezago educativo.</li> <li>• Disminución del índice de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costos altos de infraestructura y pago a nuevos docentes.</li> <li>• Problemas de conectividad.</li> <li>• Desaprovechamiento de la plataforma.</li> <li>• Falta de procedimientos y de <i>know how</i> adquirido</li> </ul>

<sup>1</sup> En el estudio en cuestión, por e-learning, las IES abarcan de manera indistinta a las siguientes modalidades: programas 100% en línea; modalidades abierta y a distancia; asignaturas en línea que pertenecen al sistema escolarizado o; materias de apoyo que los profesores del sistema escolarizado suben a la plataforma. (GAMBOA, 2013)

deserción. • Reducción de gastos de materiales y transporte. • Estímulo al trabajo colaborativo. • Generación de repositorios y material reusable. • Actualización continua de docentes. • Reducción del uso de espacios físicos.	por profesores en el uso de la plataforma. • Proyectos de lento desarrollo no acordes con los propósitos de la educación en línea.
--	---

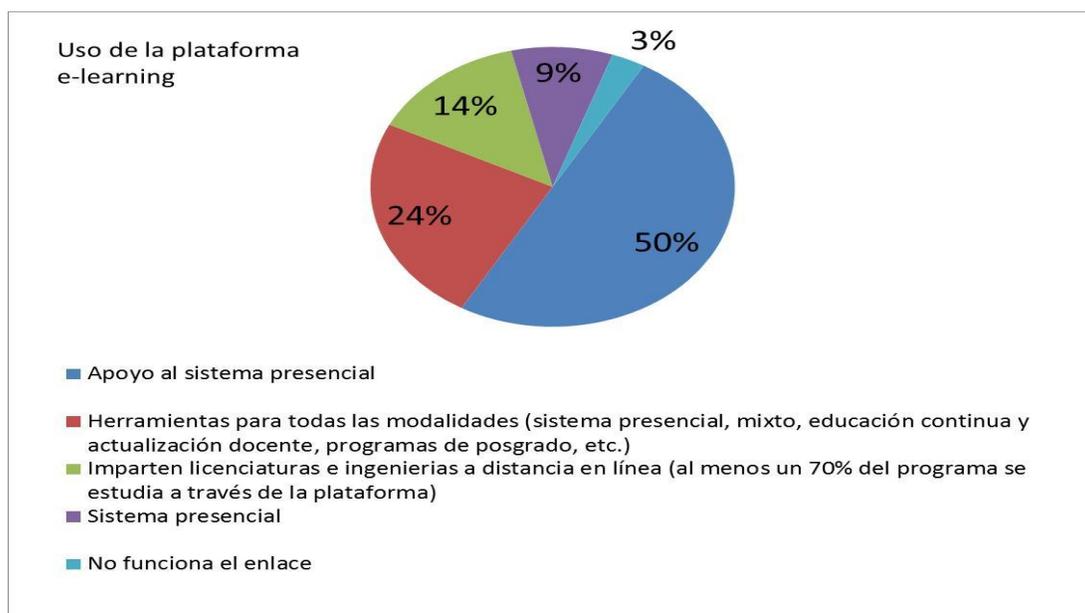
Fuente: (Gamboa, 2013: 81)

Lo anterior nos muestra que no ha sido un camino sencillo el desarrollo de capacidades institucionales para la puesta en marcha de proyectos de EVD en México. Desde los problemas señalados en 2003, referentes a la falta de incentivos o cargas excesivas de trabajo, hasta los del 2013, donde persisten falta de procedimiento y de *know how* de la planta docente.

Ahora bien, por lo que respecta a la inversión en EVD, podemos decir que es muy alto el requerimiento, lo que contribuye también al bajo ritmo de crecimiento de la misma en México. La Universidad Digital del Estado de México, con 26 carreras, requirió para su arranque, en 2012 de una inversión de 15 millones de pesos; la Preparatoria Abierta de la SEP, para atender a 20 mil alumnos, requirió de 25 millones de pesos; un último ejemplo, en 2012, es el caso del campus universitario para la EVD en Municipio de Ajalpan, Puebla que, para atender a 4 mil estudiantes en 10 licenciaturas, requirió invertir 18 millones 300 mil pesos y era considerado una prueba piloto. (Betanzo, 2012). En 2013, el costo anual de mantenimiento de la modalidad a distancia, reportado por 99 IES, es de aproximadamente 3 millones de pesos anuales (Gamboa, 2013).

Así, las capacidades institucionales desarrolladas diez años después de los documentos de la UNESCO y de los esfuerzos de la ANUIES se plasman en el abanico de uso que se le da en la actualidad a lo que se denomina plataforma e-learning. La Gráfica 10 muestra que sólo el 14% de las IES y eso relativamente, lo dedica exclusivamente a la enseñanza en línea.

**Gráfica 10**



Fuente: (Gamboa, 2013: 82)

Es claro que las competencias institucionales desarrolladas, dados los obstáculos que se han estado enunciando, encontraron el camino de la multimodalidad más que de la educación 100% en línea, fundamentalmente por costos y capacitación.

En 2004, Montes de Oca (2007), identificaba a 23 IES que ya habían incorporado tecnología educativa virtual en distintos grados en México. Para 2013, Gamboa (2013), nos indica que son 26 las IES que ofrecen carreras utilizando entre un 70 y 100% la plataforma e-learning. Si bien la tecnología educativa se desarrolló

vertiginosamente, ésta no ha sido introducida para programas 100% en línea, sino en grados diferenciados en los planes y programas de estudio.

Datos contundentes sobre el impacto relativo que ha tenido la EVD a la fecha, nos los muestra Gamboa (2013) en muchos indicadores. Aquí destacamos dos: edad de los alumnos y deserción escolar. Por lo que respecta a la edad de los alumnos que permanecen en los programas en modalidad en línea, Gamboa (2013) nos indica que de las 26 IES con la modalidad de EVD, 16 mostraron que el 36% de la población estudiantil se encuentra en el rango de 27 a 35 años de edad, 33 % se ubica entre 17 y 26 años de edad y el resto, 31%, está entre los 36 y 70 años de edad. De lo anterior desprendemos que la modalidad está funcionando más para adultos jóvenes y mayores que podemos suponer están ya inmersos en la vida laboral.

En cuanto a la deserción escolar, ésta es muy elevada. La mayor deserción escolar la encontramos en la Universidad Virtual del Estado de Michoacán con un 81%, seguido de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el 58 %. El resto de las IES está por abajo del 50%, pero en rangos promedio de entre el 20 y 30%, similar a la deserción en la modalidad presencial.

Ahora bien, se observa, en los datos obtenidos de Gamboa (2013), el aumento en la carga docente que experimentan los profesores en las 26 IES con la modalidad, en un rango de 70 a 100% del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Esta carga varía de un extremo de 8 grupos por docente a 1 en la UPN. Sin embargo, el número de alumnos por grupo también cae en los extremos, ya que hay IES que

tienen hasta 99 alumnos por grupo, siendo el promedio de 20 a 35 estudiantes por grupo. Estos datos generan resistencia para incorporar la EVD 100% en línea, e inclinan la balanza hacia la modalidad semipresencial o mixta, en virtud de conservar una atención a grupos de entre 20 y 40 alumnos.

Un resumen de las características institucionales que desarrollaron distintas IES lo retomamos en la Tabla 6 que presenta Gamboa (2013) y que reproduzco aquí porque muestra las capacidades institucionales desarrolladas para fortalecer la introducción de la EVD en diversas modalidades.

**Tabla 6**

<b>Inicio</b>	<b>IES en Línea</b>	<b>Datos Relevantes. Capacidades Institucionales</b>
2002	Sistema de educación Multimodal (UV2), Universidad Veracruzana	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se creó como extensión de la Universidad para ampliar su cobertura. En septiembre de 2002 se inaugura el primer programa de la UV2: la especialización en Educación Virtual.</li> <li>-La oferta académica se clasifica en cursos y programas propios, en convenio con la Universitat Oberta de Catalunya y; con instituciones aliadas con las que comparten recursos y procesos de ingreso, permanencia y egreso, por lo que otorga reconocimientos múltiples.</li> <li>-Desarrolló su propia plataforma: EMINUS.</li> <li>-En la actualidad ofrece dos licenciaturas, dos maestrías, y cursos de educación continua.</li> </ul>
2005	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), UNAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sistema destinando a extender la educación media superior y superior.</li> <li>-En el 2005 inició la oferta de programas a distancia con el nombre de Sistema Universidad Abierta (SUA) y en el 2009 cambia a Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED).</li> <li>-Las primeras carreras a distancia se ofertaron en una sede en Tlaxcala.</li> <li>-Desarrolló sus propias plataformas: Programa Universidad en Línea (PUEL) y Sistema de Apoyo Educativo (SAE), esta última dirigida especialmente a los profesores. Actualmente la mayoría de los programas utiliza la plataforma Moodle.</li> <li>-A la fecha ofrece 20 licenciaturas a distancia.</li> </ul>

Inicio	IES en Línea	Datos Relevantes. Capacidades Institucionales
	Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (SUV-UDG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Órgano desconcentrado de la UDG.</li> <li>-Tiene estudiantes de todos los estados de la República y además en 12 países.</li> <li>Participa con la Red de Investigación Interdisciplinaria en Sistemas y Ambientes Educativos del ECOESAD; la Red TIC de CONACYT; y la Red Latinoamericana de Gestores Culturales.</li> <li>-Ofrece seis licenciaturas, nueve diplomados y cursos de educación continua a distancia.</li> </ul>
2006	Instituto Consorcio Clavijero (ICC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Surgió en 2006 como una iniciativa A.C. En el 2010 se constituye como organismo público descentralizado y en 2011 se emitió un decreto que lo convierte en organismo público desconcentrado.</li> <li>-Tiene convenio con la UVEG [Universidad Virtual del Estado de Guanajuato] para intercambiar oferta académica, infraestructura y equipamiento, así como metodología de evaluación a docentes y estudiantes.</li> <li>-Ha desarrollado el 25% de los recursos en línea del Catálogo Nacional de Formación Continua de Carrera Magisterial (SEP-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación).</li> <li>-Ofrece seis licenciaturas, una ingeniería, siete programas de TSU [Técnico Superior Universitario], cuatro maestrías, bachillerato y cursos de educación continua.</li> </ul>
2007	Sistema Polívirtual del Instituto Politécnico Nacional (IPN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sistema del IPN para ofertar programas en otra modalidad y ampliar su cobertura.</li> <li>-Comenzó con dos posgrados. Los primeros fueron por videoconferencia y por página web.</li> <li>-Actualmente ofrece cuatro licenciaturas, un diplomado y cursos de educación continua a distancia.</li> </ul>
	Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El 11 de septiembre del 2007 se decretó la creación de la UVEG como un organismo público descentralizado. Su primera oferta apareció en enero de 2009 con cuatro carreras profesionales.</li> <li>-Tiene convenios con el Instituto ICC y con la Universidad de Guanajuato, compartiendo oferta académica y servicios para los alumnos. Con la UNAM comparte objetos de aprendizaje.</li> <li>-Ofrece ocho licenciaturas y cuatro maestrías, así como cursos de educación continua.</li> </ul>
2009	Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Surge como proyecto nacional de educación superior abierta y a distancia, gratuita.</li> <li>-Cuenta con 139 Centros de Acceso y Apoyo Universitario en todo el país, distribuidos en sedes de Universidades Tecnológicas, Institutos Politécnicos e Institutos Tecnológicos.</li> <li>-Ofrece 13 carreras con opción a Técnico Superior Universitario.</li> </ul>

Inicio	IES en Línea	Datos Relevantes. Capacidades Institucionales
2011	Universidad Virtual del Estado de Michoacán	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organismo público descentralizado.</li> <li>-Tiene alumnos de 64 municipios de Michoacán, así como de otros estados y de países como Estados Unidos, Canadá, España y Japón.</li> <li>-Ofrece cuatro licenciaturas, una ingeniería, dos especialidades y distintos diplomados.</li> </ul>

Fuente: Gamboa (2013: 85)

Ahora bien, ¿cuáles son las dimensiones estructurales que estas IES emprendieron para que hacia 2013, estuvieran donde están en materia de EVD? Esta respuesta la encontramos en el documento *“La innovación en la educación superior”*, de mayo de 2004, donde la ANUIES hace un recuento de los procesos de innovación que las IES vienen emprendieron para la incorporación de TIC. Coloca como ejes de innovación en la docencia: el uso de TIC; las modalidades educativas alternativas; el Gobierno; la Dirección y la Gestión.

En este último ámbito de procesos –Dirección y Gestión-, se reconoce que las IES se están transformando, primero por la complejidad de sus nuevas estructuras de gobierno, de gestión y de dirección; pero también por la creciente demanda tanto de egresados del nivel medio superior como del medio laboral dado los albores de la sociedad del conocimiento. Todo ello ha sido el catalizador de las innovaciones en materia de educación superior. (ANUIES, 2004)

En dicho documento se señala que, en 2004, una características de la mayoría de las IES, es que contaban con una legislación rígida; con estructuras de gobierno y de dirección donde se diluían responsabilidades tal que, en este nivel, de dirección y conducción, señala la ANUIES, es “... donde podemos ubicar los problemas

específicos que se enfrentan [en] las instituciones para operar un proyecto o una propuesta...” (ANUIES, 2004: 155). Por ello, entre otras razones, los obstáculos para el desarrollo de los proyectos de EVD y como vimos, anteriormente, fueron pocas las que lograron sortear tales obstáculos. La ANUIES era consciente de las limitaciones que había en las IES para la innovación, por ello incluso propuso documentos muy concretos como referentes para las reformas en materia de EVD que debían hacer las instituciones.

Para Montes de Oca (2007) el factor importante para que las IES incorporaran las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fue el objetivo de innovar las prácticas educativas, lo que las llevó a la necesidad de transformar sus estructuras y procesos las IES en esquemas ágiles, flexibles y pertinentes.

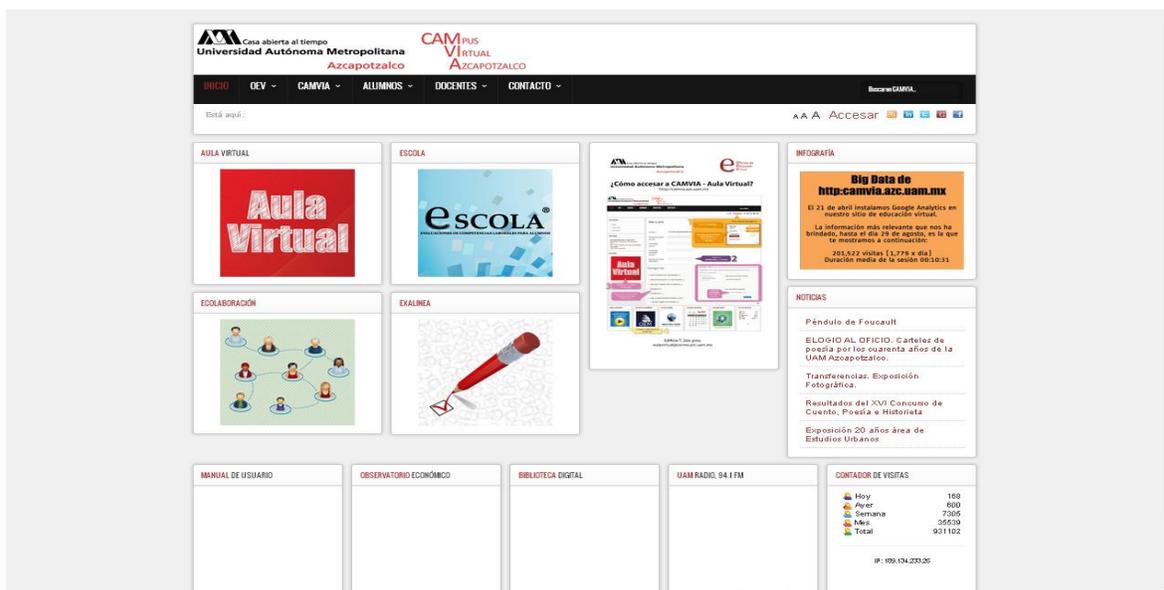
Lo documentado hasta aquí, nos sirve de marco de referencia para reconocer lo que acontece específicamente en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) ya que, como vimos, a partir del 2000, surgen documentos importantes y el fondeo a la adecuación de las IES para la inserción de la EVD, y donde vemos, ha estado ausente la UAM. De ahí que surgen las siguientes preguntas: ¿Ha hecho la UAM algo en el camino a la innovación educativa con TIC? ¿Cuáles son los obstáculos que se han presentado en el camino? En el siguiente apartado, revisaremos las capacidades institucionales desarrolladas por la UAM en la introducción de la EVD.

## Capacidades Institucionales de la EVD en la UAM

El desarrollo de capacidades institucionales hacia la institucionalización de la EVD en la UAM no ha sido a partir de una política clara y decidida de la Rectoría General, sino ha surgido de las propias Unidades Universitarias –Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco, Cuajimalpa y Lerma-, en donde residen las actividades de docencia. En licenciatura, surge como apoyo a la modalidad presencial (modelo *blended learning* o *b- learning*) y en posgrado tanto en programas totalmente a distancia como, en algunos casos, en apoyo a la modalidad tradicional.

Muestra de lo anterior son las diferencias que existen entre las Unidades en cuanto a la instancia encargada de los trabajos de EVD. En la Unidad Azcapotzalco, en el año 2006 se crea la Oficina de Educación Virtual (OEV) como responsable de la construcción y desarrollo de espacios virtuales para la docencia; es hasta el año 2011 cuando se desarrolla el portal electrónico Campo Virtual de Azcapotzalco (CAMVIA) para el acceso a recursos digitales de alumnos, docentes y de interés general. Ver Ilustración 1.

## Ilustración 1



Fuente: <http://camvia.azc.uam.mx/>

Para el periodo 2011 a 2012, la Oficina de Educación Virtual de la Unidad Azcapotzalco reportó el uso de 255 aulas virtuales activas; 371 cursos atendidos; 288 profesores involucrados y; 3,000 alumnos promedio inscritos por trimestre (OEV, 2012)

En la Unidad Iztapalapa surge, en octubre de 2009, la Coordinación de Educación Virtual (VIRTU@MI) –como consolidación de los trabajos que desde 2007 desarrolló la entonces Oficina de Educación Virtual de Iztapalapa- con el objetivo de implementar también la educación a distancia en los planes y programas de estudio desarrollados en las Divisiones Académicas. Al igual que en la Unidad Azcapotzalco, en cuanto a Licenciatura, el modelo incorpora a la educación presencial, la virtualidad de manera híbrida (*b-learning*). Sin embargo, es la primera Unidad que desde 2003, tiene el Posgrado Virtual en Políticas Culturales y Gestión Cultural que, al estar en convenio con la Organización de Estados

Iberoamericanos, atiende desde su creación, a alumnos de diversos países. Ver Ilustración 2.

Ilustración 2



Fuente: <http://virtuami.izt.uam.mx/>

Para el periodo 2011-2012 la Coordinación de Educación Virtual de la Unidad Iztapalapa informó del uso de 122 aulas creadas de las cuales 86 estuvieron activas; 371 cursos atendidos y; 4,128 alumnos inscritos en aulas virtuales. (VIRTUAMI, 2012)

Respecto a la Unidad Xochimilco, ésta desarrolla sus trabajos en tres ámbitos que si bien se entrecruzan, tienen diferentes objetivos y metas. Por un lado, está la plataforma ENVIA, que desde 2002, diseña, desarrolla y da soporte en aulas virtuales a la educación presencial de licenciatura y posgrado, así como también a la educación continua, externa e interna. En la actualidad la plataforma ENVIA alberga y da servicio a grupos y Unidades de Enseñanza Aprendizaje abiertos por trimestre y a la Educación Continua. Ver Ilustración 3,

### Ilustración 3



Fuente: <http://envia.xoc.uam.mx/site/index.php?page=inicio>

En el periodo comprendido entre 2011 y 2012, a través de la plataforma ENVIA, se atendieron 536 plataformas (cursos); 12,260 alumnos y; tuvieron 190,389 accesos. (ENVIA, 2012).

Por otra parte, en la misma Unidad Xochimilco, están los trabajos de la Coordinación de Educación Continua y a Distancia (CECAD), enfocada fundamentalmente a la vinculación con “programas académicos específicos para cubrir las necesidades de actualización y complementación del conocimiento a instituciones públicas y privadas, a micro, pequeñas y medianas empresas (PYMES), así como al público en general.” (CECADb, 2014). Ver Ilustración 4.

## Ilustración 4

UAM-X Casa abierta al tiempo  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
Unidad Xochimilco

UAM-X Oferta educativa Alumnos Profesores Investigación Divisiones académicas Servicios  
Cultura y difusión

Inicio > Oferta educativa > Educación Continua y a Distancia

# DIPLOMADO BIOÉTICA

Del 19 enero al 9 de diciembre de 2015

DIPLOMADOS CURSOS TALLERES

## Contacto

Lic. Elena Verdugo Guifónes  
http://cecad.xoc.uam.mx/  
Edificio "A", 2º piso  
5483-7478 / 7103/7106/7414  
cecad@correo.xoc.uam.mx  
cecad\_uamx  
cecad\_uamx

Semana de Formación y Actualización de la Práctica Docente  
Docentes

Educación Virtual

Laboratorio Aula Multimedia

Capacitación

Nosotros > Oferta académica >  
Servicios > Proyectos >  
Beneficios > Documentos >

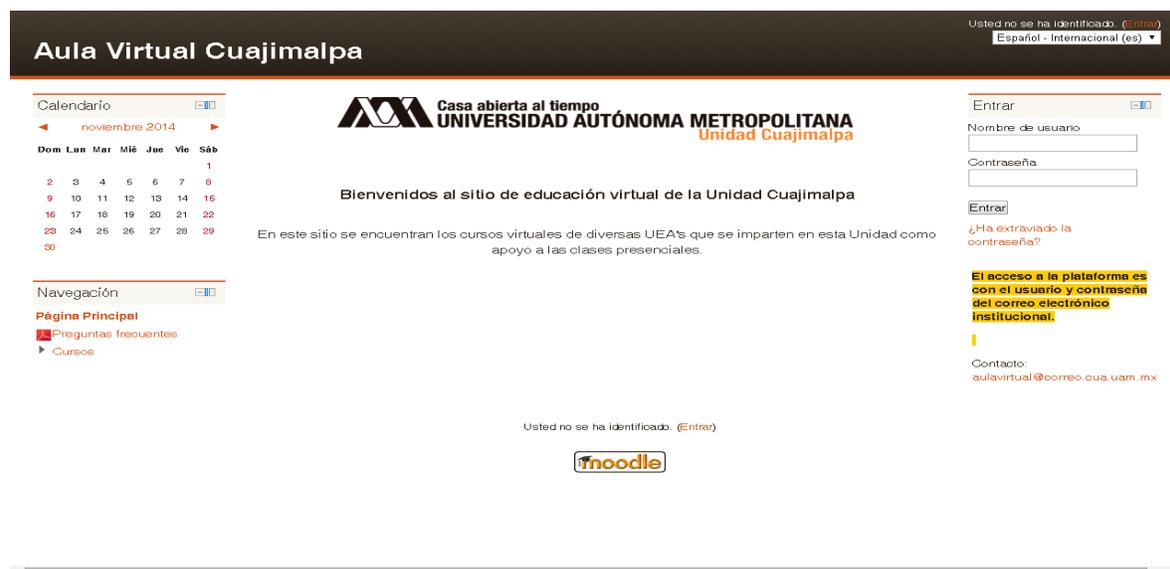
Fuente: CECAD: <http://cecad.xoc.uam.mx/>.

Por último, está el denominado *Laboratorio: Aula Multimedia UAM-UNIVERSIA*, que inicia como tal sus trabajos desde 2004 y “se define como un espacio académico dedicado a desarrollar procesos socio-educativos orientados a difundir y fomentar la cultura digital entre la comunidad universitaria de la UAM- X” (Multimedia, 2012). En dicho espacio, se desarrollan proyectos como la Biblioteca Digital de la Unidad Xochimilco, se colabora con la plataforma ENVIA, se lleva a cabo la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo de diversos proyectos editoriales, entre otros.

En la Unidad Cuajimalpa, no hay una instancia encargada del desarrollo de la EVD, como en las Unidades anteriores, sin embargo, ha desarrollado el portal Aula Virtual Cuajimalpa a través del cual los alumnos acceden a sus respectivas

aulas de apoyo, como se anuncia en el mismo portal, de apoyo a las clases presenciales. Ver Ilustración 5.

### Ilustración 5



Fuente: <http://aulavirtual.cua.uam.mx/>

En el periodo de 2011 a 2012, esta Unidad informó de la impartición de 323 cursos con aula virtual, donde incluye unidades de enseñanza aprendizaje de las licenciaturas; cursos de la Coordinación de Lenguas Extranjeras; Cursos de apoyo para el Programa de Inserción Universitaria; Cursos de CIEES y; Diplomados

En la Unidad Lerma, por su reciente creación, si bien sabemos que existe aula virtual, ésta aún no es accesible desde su portal.

De esta manera encontramos que la UAM parte de iniciativas y políticas para la EVD, provenientes de las Unidades Universitarias y esto tienen sentido en virtud de la estructura organizacional que tiene, ya que, al estar las actividades de docencia bajo la conducción de las Divisiones Académicas de las Unidades, son

de ellas, que depende la incorporación de proyectos de desarrollo *institucional* de EVD. Aquí retomo literalmente lo que se señaló en 2004 por la ANUIES, aplicado a la relación entre las Divisiones Académicas y las instancias surgidas para el desarrollo de la EVD en las Unidades:

“En este nivel de conducción es en donde se observa el punto neurálgico para que se articule de manera armoniosa los tres niveles de conducción [Gobierno, Dirección y Gestión], ya que es aquí donde la dirección se atribuye de manera consciente o inconsciente responsabilidades de gobierno.” (ANUIES, 2004: 155)

Así, las instancias de coordinación y organización de actividades para el desarrollo de la EVD en las unidades (OEV, CECAD, ENVIA, VIRTUAMI), no pueden sino capacitar y dar soporte a las plataformas, pero no desarrollar proyectos institucionales de incorporación de Tecnología Educativa en los Planes y Programas de Estudio; a menos que las iniciativas provengan de las Divisiones Académicas y sus instancias de apoyo, o bien, como ha sido el caso, de los propios docentes por iniciativa propia e interés de capacitación.

Ahora bien, siguiendo lo que señalamos como marco de referencia (ver Gráfica 8), en el desarrollo de capacidades institucionales para incorporar la EVD en las IES, ahora podemos aplicar dicho marco a la UAM e identificar con ello las capacidades institucionales desarrolladas siguiendo aquellas referencias: 1) Planeación de la educación abierta y a distancia (EVD); 2) “Generación de oferta educativa y diseño curricular; 3) Formación de recursos humanos para la

Educación superior Abierta y a Distancia; 4) Elaboración de normativa interna y 5) Financiamiento para los programas abiertos y a distancia. (ANUIES, 2000)

## **PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA (EVD) EN LA UAM**

La UAM no ha desarrollado un plan estratégico institucional desde la Rectoría General para la puesta en marcha de la EVD como tal. Sin embargo, como veremos ahora está presente en los planes de desarrollo tanto de la Rectoría General como de las Unidades Académicas.

### **Rectoría General**

La necesidad del desarrollo de la EVD en la UAM en su conjunto, se plasma hasta el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2014<sup>2</sup>, más no aún como una estrategia con acciones suficientes si tenemos como referencia las competencias desarrolladas por otras IES en el rubro de planeación. El siguiente es el reconocimiento de su necesidad.

“Es necesario impulsar la articulación de una estrategia de educación virtual y a distancia, con la que se ampliará sustancialmente la oferta educativa de la UAM.” (PDI, 2011: 23)

---

<sup>2</sup> Aprobado por el Colegio Académico como máximo órgano colegiado de la UAM en su sesión 330, del 14 de diciembre de 2010.

Con base en lo anterior, se introduce, en el mismo PDI (2011) un Proyecto Operativo de Docencia:

“Diseñar e implantar un sistema institucional de educación virtual y a distancia que además apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial” (PDI, 2011: 38)

Dicho sistema institucional, se desarrolló a cargo de la Coordinación General de Vinculación y Desarrollo Institucional como Sistema Institucional de Educación Superior a Distancia (SIESAD). En su desarrollo se involucraron todas las instancias de las Unidades Universitarias, encargadas del desarrollo de la EVD, bajo la comisión académica nombrada –aunque no institucionalizada formalmente– por el Rector General: Junta de Coordinación de Educación Virtual y a Distancia. Sin embargo, ante la renuncia del mismo Dr. Enrique Fernández Fassnacht y el cambio de estafeta con la nueva gestión, el proyecto declinó.

En el Plan de Trabajo de la actual Rectoría General, a cargo del Dr. Salvador Vega y León, se señala como uno de los mecanismos para la innovación tecnológica:

“... la incorporación de tecnologías digitales de apoyo a la educación presencial en el salón de clases y como base de propuestas de educación virtual y a distancia que coadyuven a la expansión de la matrícula y de la cobertura geográfica de la Universidad.” (Vega y León, 2013: 5)

Sin embargo, a dos años de su gestión, no se retomaron aquellos trabajos ni se ha desarrollado estrategia alguna institucional desde la Rectoría General. Así, en este rubro de planeación de la educación abierta y a distancia, no se han dado definiciones como las recomendadas en por lo menos el ítem 1 que hicimos alusión al inicio de este capítulo IV, siguiendo el documento de la ANUIES (2000):

“Incorporar en los planes institucionales de desarrollo, la política de la institución respecto de esta modalidad educativa, donde se señale, entre otras cosas, la misión de ella en la institución, sus objetivos, sus destinatarios, los recursos humanos y tecnológicos disponibles, la infraestructura, la relación que guardará con el sistema tradicional, las medidas de aplicación, su coordinación, su financiamiento, y los mecanismos de evaluación de la calidad y el reconocimiento.” (ANUIES, 2000: 60-61)

Así, los proyectos se han dejado se han dejado en manos de las Unidades Universitarias que, como veremos a continuación tienen distintos niveles de desarrollo en el ámbito de la planeación de la EVD.

### **Unidad Azcapotzalco**

En el informe anual 2006, del Rector de Unidad (2005-2009), destaca la concreción de los propósitos plasmados en su Plan de Trabajo para desarrollar de manera institucional nuevas modalidades educativas, estos son: desplegar las capacidades institucionales de gestión, formación e innovación en el campo de la educación virtual para mejorar la docencia y dar opciones virtuales a los alumnos y

docentes. Es con esta intención que se crea e incorpora en la estructura organizacional de la UAM, la Oficina de Educación Virtual (OEV), con el objetivo de que, personal académico y alumnos, utilicen los medios tecnológicos con la intención de parte de la oferta educativa sea con sistemas virtuales. La OEV desarrolló, en el mismo año de su creación, actividades de vinculación con la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) para atender los requerimientos del Servicio Profesional de Carrera (De Garay, 2006), las cuales se mantienen a la fecha.

El actual Rector de la Unidad Azcapotzalco (2013-2017), el Dr. Romualdo López Zárate, señala, en el Plan de Desarrollo Institucional (2013-2017), que la UAM-A deberá ofrecer modalidades diversas como la EVD, sin demérito de la calidad y privilegiando, la relación e interacción entre el profesor y el alumno. Así mismo, señala la conveniencia de que la Universidad perfile políticas operativas para la educación virtual, a distancia y la relación de las TIC con los procesos de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en centrar los esfuerzos en el desarrollo de dos programas de licenciatura, así como procurar el uso de sistemas educativos multimodales privilegiando el uso de herramientas de libre acceso, y, por último, crear nuevos espacios para la EVD. (López, 2014)

Para ello, el Dr. Romualdo López, creó a fines del 2013 la Comisión encargada del desarrollo de la Educación a Distancia en la Unidad, conformada por responsables de las tres divisiones académicas. Sin embargo, las tres divisiones hacen esfuerzos aún desarticulados en virtud de que el alcance que tiene dicha Comisión

es señalar y entregar una Unidad de Enseñanza Aprendizaje para que la OEV desarrolle la modalidad de EVD. Esto, en opinión de los miembros de la Comisión es insuficiente para el desarrollo institucional de la EVD.

### **Unidad Cuajimalpa**

En el primer informe de la Unidad (2006), creada en 2005, la Rectora de la Unidad (2005-2008), Dra. Magdalena Fresán Orozco, informa del apoyo recibido por la Unidad Xochimilco para implementar la Plataforma Tecnológica ENVIA para el mismo año con el propósito de ofrecer servicios de aula virtual para la impartición de docencia. (Fresán, 2006)

Para el segundo informe de la Dra. Fresán (2007), se reconoce la labor que hacen los Directores de las Divisiones para el desarrollo de sistemas de comunicación y educación a distancia y el desarrollo de proyectos de investigación acordes al objetivo de implementar la EVD (Fresan, 2007). Sin embargo, el desarrollo de la EVD como política de Unidad, sigue hasta entonces ausente en las políticas institucionales de la Unidad Cuajimalpa.

Es hasta el Plan de Trabajo para el período 2013-2017, del Rector de la Unidad Dr. Eduardo Peñalosa Castro<sup>3</sup>, que se destaca como uno de los principales retos instrumentar modelos educativos adecuados a las necesidades de desarrollo del país. Una vez iniciada su gestión, en el Acuerdo 03/2013 del Rector de Unidad, se

---

<sup>3</sup> Antes de que el Dr. Eduardo Peñalosa tomara posesión como Rector de la Unidad Cuajimalpa, formaba parte de la Junta de Coordinación para la Educación

promueve el fortalecimiento de la docencia, donde se pone el acento en la apropiación de las TIC. (Peñaloza, 2013).

En el primer informe de actividades del Dr. Peñalosa (2014) destaca en materia de EVD, el desarrollo de programas estratégicos de docencia como parte del Plan de Desarrollo Institucional. Destaca la instalación de la Comisión de Innovación Educativa y Apropiación Tecnológica; la incorporación de las TIC en el proceso educativo a través del proyecto de incorporación de tecnologías digitales que diversifique la oferta educativa y los esquemas de enseñanza presencial, a distancia y mixta; el desarrollo del Campus Virtual, la Plataforma Educativa, la Mediateca y la Intranet. (Peñaloza, 2014)

Adicionalmente, en la Unidad Cuajimalpa, a partir de la Rectoría del Dr. Peñalosa, se desarrolla el diseño de programas de estudio en modalidad de EVD y; en cuanto a educación continua, planea desarrollar guías de estudio virtuales para la aplicación de exámenes de ingreso; así como formular propuestas de contenidos para educación continua. (Peñaloza, 2014)

De esta manera podemos señalar que en el cuanto a planeación, estrategias y acciones orientadas a la EVD, la Unidad Cuajimalpa está en un proceso robusto de incorporación de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los existentes como nuevos, Planes y Programas de Estudio.

## **Unidad Iztapalapa.**

En 2007, bajo el acuerdo 04/07 del Rector de la Unidad Iztapalapa, Dr. Oscar Monroy Hermosillo, fue creada la Oficina de Educación Virtual, para concretar un proyecto educativo: crear un ambiente virtual de aprendizaje y conformar un equipo de trabajo multidisciplinario; esta oficina se integra a la estructura institucional como un proyecto en la planeación estratégica. (Monroy, 2009)

Dos años después de su creación, para 2009, el mismo Dr. Monroy, consolida el proyecto al crear la Coordinación de Educación Virtual con el objetivo de fortalecer las habilidades de profesores dirigido a fortalecer con ello las capacidades de aprendizaje de los alumnos a través de las tecnologías educativas y de información. Así, leemos en el informe 2010 del Rector de la Unidad, dos años después de su impulso y fortalecimiento, Virtu@mi tiene presencia en la formación de profesores, en ambiente virtuales para la comunidad y en la vinculación a través de la educación continua. (Monroy, 2010)

El actual Rector de la Unidad, el Dr. J. Octavio Nateras Domínguez, en su plan de trabajo y después de reconocer los avances de la Unidad a través de Vintu@mi, propone "... avanzar en la discusión respecto a la educación a distancia o semipresencial." (Nateras, 2013).

Es de llamar la atención que sea hasta 2013, el que se planté "avanzar" en la educación a distancia o semipresencial. Sin embargo, en el nivel de planeación de la EVD no se han desatacado acciones institucionales.

## **Unidad Lerma**

El recientemente nombrado Rector de la Unidad Lerma para el periodo 2014-2018, el Dr. Emilio Sordo Zabay, incorpora en el Plan de Desarrollo de la Unidad Lerma metas en materia de EVD. Encontramos que, por ejemplo, en el Objetivo Estratégico D08, se propone: “Disponer de una plataforma de educación virtual que permita impartir parte del proceso de enseñanza aprendizaje, en todos los niveles, en esa modalidad” (Sordo, 2015). Este objetivo se desglosa en metas y estrategias específicas, destacado dentro de ellas .el desarrollo de materiales para las UEA, así como consolidar la plataforma de EVD. (Sordo, 2015)

De esta manera, podemos ver que la Unidad Lerma, se encamina hacia el desarrollo de la EVD, a través de la rápida planeación y sobre todo estrategias y acciones institucionales en esa dirección.

## **Unidad Xochimilco**

Fue la primera Unidad en dar pasos institucionales para incorporar la educación a distancia. En 1994, siendo Rector el Químico. Jaime Kravzov Jinich para el periodo 1994 – 1998, la Coordinación de Educación Continua<sup>4</sup>. Esta coordinación desarrolló para el 2002 los proyectos de: TV UAM; Sala UAM-Universia, así como; la construcción de la Plataforma Entorno Virtual de Aprendizaje en Línea (ENVIA), en colaboración con la Coordinación de Servicios de Cómputo de la Unidad. (Manjarrez, 2005). Esta última fue desarrollada bajo la coordinación del Mtro.

---

<sup>4</sup> En el portal de FaceBook, tiene como fecha de creación el 16 de octubre de 1995. <https://www.facebook.com/cecad.uam/about?section=contact-info>. Consultada Diciembre, 2014.

Jorge Alsina Valdés y Capote y la programación Lic. Vicente Ampudia Rueda, siendo sus objetivos<sup>5</sup>:

“1) Utilizar una plataforma interactiva para apoyar la práctica docente, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación presencial y a distancia.

2) Contribuir a la actualización universitaria promoviendo el dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.” (Manjarrez, 2005)

ENVIA logró en 2010, recursos presentando el proyecto al Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) que generó el financiamiento necesario para contratar ingenieros que apoyan el desarrollo de una versión más robusta de la plataforma. Veremos en la entrevista que se hizo al responsable de su desarrollo, y que se presentará en el siguiente capítulo, los detalles de su evolución, pero, sobre todo, el papel de los actores y de la Institución en la misma.

Xochimilco fue también la primera Unidad Universitaria en incorporar en su Plan de Desarrollo Institucional 2003-2007, a cargo del M. en C. Norberto Manjarrez Álvarez como Rector de la Unidad, el proyecto de educación a distancia como tal, que se concretó en la conformación de la Comisión del Proyecto de Educación a Distancia, del Consejo Académico. Dicha Comisión presentó, en la Sesión 3.04 de dicho Órgano Colegiado, un informe donde se establecen las particularidades para

---

<sup>5</sup> Como resultado de los avances que tuvo la Coordinación, en el periodo 2003-2007 cuando el Dr. Norberto Manjarrez fue Rector de la Unidad Xochimilco, la Coordinación de Educación Continua, cambia a Coordinación de Educación Continua y a Distancia, siendo su primer coordinador el Mtro. Jorge Alsina Valdés y Capote.

la incorporación de las entonces llamadas nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con fundamento en las experiencias que, reconocen, se tiene en el campo de la educación a distancia y virtual.

En el PDI 2007-2012 de la Unidad Xochimilco, del cual no se cuenta con versión más actual, se tiene como Eje Estratégico la “Aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación a las actividades académicas y la adecuación de la administración” (PDI 2007-2012, 2007: 91). De dicho Eje se desprenden acciones y metas específicas que reflejan que la Unidad seguiría el camino del fortalecimiento en la aplicación de las TIC en la Educación superior y Educación Continua.

Respecto a la planeación que hace la Unidad Xochimilco, podemos observar una correlación en el tiempo, respecto a la evolución de la EVD en las IES en el país. Esto es, en el rubro de la planeación de la modalidad a distancia, se siguen, aunque no sabemos si tomando como referencia el documento de la ANUIES (2000), estrategias y acciones que permiten su desarrollo. Pero también se visualiza que no se llega a modalidades 100% a distancia o semipresenciales.

Recordemos que estamos siguiendo como referencia el Documento de la ANUIES, respecto a las estrategias que siguen IES para incorporar la modalidad de EVD. En este sentido podemos corroborar que la UAM, ha tenido presente en sus diferentes documentos de planeación, la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollando además un modelo de

educación a distancia, más fuerte en el ámbito de la Educación Continua. Mientras que en la Educación superior, la incorporación se ha dado más inclinada a las modalidades híbridas o mixtas, y al apoyo a la modalidad presencial con dichas tecnologías. En todas estas vertientes de la EVD en la UAM, esta modalidad ha sido abordada por muchos de los documentos de políticas y planes institucionales. Sin embargo, hemos mostrado que el desarrollo concreto ha recaído más en las Unidades Universitarias que en la Rectoría General.

## **OFERTA EDUCATIVA Y DISEÑO CURRICULAR**

Este rubro de las capacidades institucionales que establecimos como modelo de referencia<sup>6</sup>, y que estamos siguiendo, recordemos que se desagrega en 18 ítems que hacen referencia a la innovación en el diseño curricular encaminado a la incorporación de modalidades educativas alternativas a la presencial y a ofertar planes y programas de estudio totalmente a distancia.

La UAM cuenta en la mayoría de sus unidades, con oferta educativa abierta y a distancia y en modalidades mixtas para Estudios Superiores y educación continua.

Presentamos a continuación los casos más emblemáticos:

Desde 1974, las Licenciaturas de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Unidad Azcapotzalco, cuentan con la modalidad Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI):

---

<sup>6</sup> Del Plan de Educación Superior Abierta y a Distancia (ANUIES,2000)

“... es una alternativa de enseñanza basada en el ofrecimiento de condiciones para el aprendizaje de acuerdo con las aptitudes particulares de cada alumno. En el SAI se entiende que el aprendizaje es producto del esfuerzo personal del alumno, de su interacción con el profesor y el ayudante y del uso intensivo de herramientas didácticas”. (SAI, 1987)

En 2006, el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Unidad Azcapotzalco, aprobó el plan de estudios del Posgrado en Historiografía, consistente en Especialización, Maestría y Doctorado. Las modalidades de operación de dicho Posgrado son: “un sistema tutorial consistente en el trabajo colaborativo en línea y de asesorías presenciales”. (PH, 2006)

En 2003, en la Unidad Iztapalapa se ha ofertado el Posgrado Virtual en Políticas Culturales y Gestión Cultural en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos. Este Posgrado cuenta con el soporte tecnológico de Virtu@mi y es totalmente en línea. Sus alumnos provienen de todo el orbe. (PVPCGC, 2013)

En licenciatura, la Unidad Azcapotzalco ha llevado a cabo modificaciones a los diez planes de estudio de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, específicamente en el rubro de las Modalidades de Conducción y Evaluación con lo que ha promovido la multimodalidad de dichos planes y programas de estudio. Los alumnos pueden seguir una trayectoria, presencial, semipresencial y mixta. En virtud de que estas modificaciones fueron aprobadas por el Colegio Académico, se constituyen en la oferta académica multimodal institucionalizada a nivel licenciatura. (CBI, 2013)

En proyecto se encuentran los siguientes planes y programas de estudio, con distintos niveles de avance:

Xochimilco: La Maestría a Distancia en Sociedades Sustentables, dentro de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Iztapalapa: La Licenciatura en Geografía Humana, como opción mixta a la ya existente, dentro de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Cuajimalpa: La Licenciatura en Derecho, que originalmente se ofertó presencial y después de cerrarla, se ha planteado su apertura en modalidad a distancia, dentro de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Lerma: Licenciatura en Ciencias de la Educación y Nuevas Tecnologías, concebida en opción semipresencial.

En todas las Unidades se está fomentando la creación y consolidación de los ambientes de aprendizaje en todas las modalidades; se está desarrollando investigación educativa aplicada y teórica; se han firmado convenios con distintas IES, nacionales y extranjeras como los firmados recientemente con la Universidad de Rioja, España para la promoción de oferta conjunta de programas a distancia y; con la Universidad Abierta y a Distancia de México para el intercambio de experiencias e investigación educativa en la EVD.

Adicionalmente, la UAM forma parte de diversas redes enfocadas al desarrollo y fortalecimiento de la EVD como las siguientes, cuyas características reseñamos en el apartado A, del capítulo III: UNIVERSIA; ECOESAD; SINED; RIES-ANUIES;

Respecto al rubro de oferta educativa, la UAM ha incorporado TIC en los Planes y Programas Educativos, pero está lejos de hacer una oferta de Licenciaturas 100% en línea. Máxime porque el modelo que están siguiendo las Unidades es fundamentalmente la modalidad mixta en Licenciaturas e Ingenierías, y en Posgrados son esfuerzos aislados.

Este hecho está plenamente vinculado al anterior, respecto a la falta de una planeación estrategia institucional para la modalidad de EVD.

## **FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA**

En todas las Unidades Universitarias se llevan a cabo programas de formación docente en: diseño y desarrollo de aulas virtuales para el desarrollo de la educación a distancia; diseño instruccional; formación para tutores, y mucho más de los relacionados a la puesta en marcha de la EVD. Dichos cursos y capacitación se realizan en modalidades en línea y presenciales,

En la Unidad Azcapotzalco existe el Programa de Formación Docente (PFD) desde 2003, tiene como objetivo principal fortalecer el perfil docente dirigido a la profesionalización de la labor docente. Así, desarrolla cursos que van desde la

sensibilización para el uso de Tecnología Educativa hasta la capacitación en el uso de las herramientas pedagógico-didácticas. (CD, 2014).

La Unidad Iztapalapa tiene también el programa de formación docente que se desarrolla desde 2007, con la creación de la entonces Oficina de Educación Virtual: teniendo como objetivo la “Integración y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación en la práctica docente” cuyo propósito es, a mediano plazo, desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la integración de saberes técnicos, metodológicos y sociales que permitan a la comunidad académica participar activamente en la llamada “Sociedad de la Información y el Conocimiento” (Monroy, 2007: 61)

La Unidad Xochimilco desarrolla de manera intertrimestral la Semana de Formación y Actualización de la Práctica Docente, en la cual se ofertan cursos dirigidos al uso de las TIC en el aula. Al igual que las otras Unidades, de manera continua y como uno de sus principales objetivos ha desarrollado cursos y Diplomados dirigidos a la EVD. (CECADa, 2014)

Así, la UAM, desarrolla programas de capacitación dirigidos a la formación de recursos humanos, en el ámbito de la educación virtual, a distancia, semipresencial y mixta. Sin embargo, atendiendo al modelo de referencia de la ANUIES (2000) que hemos hecho referencia, carece la UAM de una estrategia interinstitucional para la capacitación, esto es, los programas de capacitación de las Unidades, son esfuerzos aislados orientados a su Unidad. De igual manera se

carece de la aplicación de investigación educativa que se oriente a incidir sobre la EVD en la Universidad.

### **NORMATIVA INTERNA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

En cuanto al desarrollo de capacidades, el modelo de referencia hace alusión a hacer las modificaciones que permitan la inclusión de la EVD. En este sentido, la normatividad de la UAM, posibilita desde su origen la multimodalidad, dada la redacción que presenta el Reglamento para el Desarrollo y Presentación de Planes y Programas de Estudio en el rubro de Modalidades de Conducción del Proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, por otro lado considerada que los profesores contratados sean profesores de hora clase. Esto es, se pueden incorporar modalidades alternativas a la tradicional en los Planes de Estudio, pero el contrato de los profesores especifica que deben impartir clase en un aula y a una hora específica, lo que abre la puerta a que los profesores participen en modalidades mixtas o en línea es que, como veremos, éstos deben procurar llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a lo aprobado en los Planes y Programas de Estudio, y si estos especifican modalidades no presenciales, así se debería conducir y evaluar las UEA.

Específicamente, veremos cómo diferentes ordenamientos generales y de las Unidades Universitarias de la UAM, hacen posible la inclusión simultánea de modalidades alternas a la presencial en el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como la incorporación de TIC en dicho proceso. A continuación se presenta el

caso de dichos ordenamientos con el objetivo fundamentar el soporte normativo de la multimodalidad.

La siguiente presentación requiere entender que UAM tiene distintos niveles de ordenamientos cuyo ámbito de aplicación varía y que es necesario explicar para los lectores ajenos a la Institución. Las Políticas Operacionales aplican a toda la Universidad en su conjunto y son un marco de referencia a seguir por cada Unidad Universitaria. Las Políticas Operativas, tomando como base aquellas operacionales, aplican a la Unidad donde sus Consejos Académicos las aprueban. Por su parte, los Reglamentos pueden aplicar a toda la Institución o a una Unidad, dependiendo de si es aprobado por el Colegio Académico (toda la UAM); Consejo Académico (Unidad Universitaria) o; Consejo Divisional (División Académica).

Así, los distintos ordenamientos que dan soporte a la multimodalidad en la UAM, son los siguientes.

En primer lugar tenemos que los profesores deben procurar cubrir los cursos con base en las modalidades establecidas en los programas de estudio, así como, deben promover el uso de TIC. El soporte de ello esta en las *Políticas Operacionales de Docencia*, específicamente en la política 2.1 donde se establece: “Procurar que el personal académico cubra los objetivos, contenidos, modalidades de conducción y evaluación, aprobados en los planes y programas de estudio.” (POD, 2014: 224). De lo anterior se desprende que si, en los planes y programas de estudio, se señalan distintas modalidades en que se puede conducir y evaluar una UEA, el profesor deberá seguirla. Complementariamente a lo

anterior, en la política 4.5 encontramos como imperativo para el Docente el “Promover que los alumnos empleen tecnologías de información y comunicación para la discusión, análisis, adquisición y transmisión del conocimiento.” (POD, 2014: 224) Con ello, se sustenta la penetración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, se hace alusión en el Reglamento de Ingreso y Permanencia y Promoción de Personal Académico (RIPPPA), a las diversas modalidades de docencia que el académico puede implementar en el proceso de enseñanza – aprendizaje; así como también a la necesidad de incorporar las TIC a dicho proceso. En el subcapítulo 2.1 Docencia, de dicho Reglamento, se hace mención al modelo educativo de la Universidad, y a la incorporación de diversas modalidades de docencia en prácticas académicas que incidan en el desarrollo de las capacidades críticas e innovadoras de los alumnos con la idea de que se conduzcan con autonomía en su formación intelectual y profesional. Así mismo, se señala que el cumplimiento de los objetivos de la docencia por parte del personal académico, se logra tanto por la operación y la evaluación de los planes y programas de estudio; como por la continua formación y actualización docente y la necesaria incorporación de nuevas tecnologías y modalidades educativas. (RIPPPA, 2014).

Ahora bien, en el ámbito de cada Unidad Universitaria, tenemos *Políticas Operativas de Docencia* –excepto Lerma, que aún no las tiene desarrolladas-, las

cuales han incorporado diversos elementos alusivos a las modalidades educativas y a la incorporación de TIC. Presentamos algunas de éstas.

*Políticas Operativas de Docencia Unidad Azcapotzalco PODA (2009)*. Es la Unidad que claramente hace alusión a la incorporación de modalidades distintas a la presencial y con ello se coloca con mayor posibilidad de incorporar la multimodalidad.

“Se estima pertinente que los *Planes y programas de estudio* que ofrece la Unidad estén centrados en el alumno, caracterizados por un diseño curricular flexible, e incorporen la modalidad virtual, así como la aplicación de herramientas innovadoras para el aprendizaje.

La modalidad virtual considera la no presencial, semipresencial y a distancia, apoyadas con tecnologías de la información y la comunicación. Así mismo, recomienda que sea incluido en los planes y programas de estudio” (PODA, 2009: 8), con lo cual se daría paso a la multimodalidad.

Específicamente la Política 2.3, versa

“Promover que el proceso de enseñanza-aprendizaje se diversifique y enriquezca con **modalidades virtuales** en donde alumnos y profesores interactúan a distancia, apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación”. [Subrayado nuestro] (PODA, 2009: 10)

*Políticas Operativas de Docencia Unidad Cuajimalpa PODC (2008)*. En estas políticas, dentro de la Exposición de Motivos se establece como relevante la revisión periódica de los Planes y Programas de Estudio con la intención de

mantenerlos actualizados, entre otras cosas, con las estrategias didácticas, modalidades y metodologías innovadoras PODC (2008).

Así, en la política 4.8 se lee: “Propiciar el uso de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (PODC, 2008: 12)

*Políticas Operativas de Docencia Unidad Iztapalapa PODI (2003).* Junto con la Unidad Xochimilco, son de las Políticas menos actualizadas, sin embargo, destacan en cuanto a la introducción de tecnologías modernas.

Así, señalan en la política 2.7:

“Fomentar que la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje contemple, cuando sea adecuado, la utilización de las tecnologías educativas modernas”. (PODI, 2003: 5)

*Políticas Operativas de Docencia Unidad Xochimilco PODX (2003).* Igual que las de la Unidad Iztapalapa, son de las Políticas que no se han actualizado y si bien la Unidad ha avanzado bastante en la introducción de la EVD, lo más cercano que destacan en la introducción de TIC.

Así, las PODX (2003) señalan, en la política 2.4:

“Ofrecer a los alumnos planes y programas de estudio actualizados y flexibles que utilicen las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. (PODX, 2003: 3)

Además de las Políticas Operacionales y las Operativas de las Unidades, dentro de la normatividad se tienen establecidos los requisitos que amparan la posibilidad de implantar la multimodalidad.

En el Reglamento de Estudios Superiores (RES 2014), se establece que en los planes y programas de estudio, se deben especificar las modalidades de conducción y de evaluación para el proceso de enseñanza – aprendizaje, dentro de los programas de estudio de cada Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA):

“ARTÍCULO 33

Los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje contendrán:

...

IV Las modalidades de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje incluidas las de investigación para posgrado;

VI Las modalidades de evaluación y, en su caso, la especificación de los factores de ponderación correspondientes a los diversos elementos utilizados;”

(RES, 2014: 179)

Lo mismo ocurre con las denominadas evaluaciones globales, periódicas y terminales, para las cuales también se especifican que deben considerarse las modalidades contenidas en los programas de estudio.

#### “ARTÍCULO 64

La evaluación global de una unidad de enseñanza-aprendizaje en licenciatura, se hará a través de:

I. La evaluación periódica, que tendrá por objeto la estimación del nivel de cumplimiento alcanzado por el alumno en los objetivos fijados en el programa de la Unidad, a través de las modalidades en él establecidas.

II. La evaluación terminal, que tendrá por objeto verificar, a través de las modalidades previstas en el programa de la unidad de enseñanza-aprendizaje, que el alumno ha alcanzado los objetivos necesarios para acreditarla.

...

Las evaluaciones en posgrado, se realizarán conforme a las modalidades establecidas en los planes y programas de estudio.” (RES, 2014: 181-182)

De esta manera podemos visualizar que en la UAM, paradójicamente, está institucionalizada la multimodalidad desde su creación, en 1974, sin embargo, los ES fundamentalmente se han mantenido con la modalidad presencial. Así, en términos de normatividad, la UAM, puede incorporar la multimodalidad en sus planes y programas de estudio, tal como ya se hizo en las licenciaturas de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Unidad Azcapotzalco en 2013.

Debe quedar claro que para lo que no hay normatividad es para convocar al ingreso de alumnos para cursar Estudios Superiores de Licenciatura en modalidad Abierta y a Distancia, ya que no hay un reglamento de ingreso, permanencia y

término en dicha modalidad, como se recomienda en el documento de referencia de la ANUIES (2000), en el rubro de normatividad.

### **FINANCIAMIENTO PARA LOS PROGRAMAS ABIERTOS Y A DISTANCIA.**

En este último rubro señalado en el marco de referencia de la ANUIES, podremos comparar las inversiones que hicieron otras IES para el desarrollo de la modalidad (ver página 81), con el gasto que realizan las Unidades Universitarias y la Rectoría de la Unidad.

Como anteriormente señalamos, la Plataforma ENVIA recibió financiamiento de ECOESAD en 2010 para desarrollar mejoras y lanzar una nueva versión.

De igual manera la Maestría a Distancia en Sociedades Sustentables, recibió apoyo del mismo consorcio ECOESAD, en 2013.

La Rectoría General recibió cuatro millones para financiar la EVD en 2011, sin embargo, como veremos capítulos adelante, estos se distribuyeron en las Unidades para los proyectos de las instancias de EVD, dejando de lado el desarrollo de una política unificada para el Sistema Institucional de Educación Virtual y a Distancia, como estaba planteado en el PDI 2011-2024.

Si bien las diferentes instancias encargadas del desarrollo de la modalidad de EVD en las Unidades Universitarias cuentan con presupuesto, cuyo conocimiento del monto no fue accesible para esta investigación, el presupuesto otorgado a proyectos específicos ha quedado a discreción de Rectores y Directores.

Datos publicados en el portal de transparencia de la UAM (Tabla 7), nos dan algunos datos de la inversión en infraestructura que se está desarrollando en el año 2013.

**Tabla 7**

Unidad	Inversión	Monto
Azcapotzalco	SERVIDOR DE ALMACENAMIENTO (STORAGE SERVER) CON CAPACIDAD DE ALMACENAMIENTO DE 18 TB CRUDOS. STORCENTER PX6-300D NETWORK STORAGE SERVER CLASS SERIES 18 TB (6HD X 3TB)	39,452.18
Azcapotzalco	OPTIMIZACIÓN DE ALMACENAMIENTO DE AMBIENTE VIRTUAL/TUNNING DE AMBIENTE VIRTUAL OPRIMIZACIÓN DE RECURSOS. IMPLMANTECIÓN DE COMUNICACIÓN FIBRE CHANNEL ENTRE EL ENCLOSURE Y LOS SWITCHES Y EL CORE UAM SERVICIO DE INSTALACIÓN HP BLADE BL 460C SERIES EN ENCLOSE C7000 SERIES AMBIENTES VIRTUALES SERVICIOS DE INSTALACIÓN 2 HDD'S FIBER CHANNEL PARA EVA 4400 SERIES SERVICIO DE INSTALACIÓN G-BICS FIBER CHANNEL	52,200.00
Cuajimalpa	UNIDAD DE VIDEOCONFERENCIA 1 CHASIS HASTA 10 SITIOS EN FULL HD 1080P Y HD CAPACIDAD DE SOPORTAR 10 SITIOS EN HD EN PRESENCIA CONTINUA CAPACIDAD DE SOPORTAR 40 SITIOS EN HD O VIDEO ESTÁNDAR O 360P/4CIF EN ACTIVACION POR VOZ CAPACIDAD DE SOPORTAR 40 SITIOS EN AUDIO CAPACIDAD DE CONEXIÓN CONTRA EQUIPOS DE TELEPRESENCIA MARCA CISCO TANDBERG POLYCOM Y LIFESIZE CON LICENCIA ADICIONAL CAPACIDAD DE INTERACTUAR CON CLIENTES DE CISCO ALCATEL LUCENT IBM OCS2007 Y NETMEETING CAPACIDAD PARA SOPORTAR H.323 SIP H.3202 Y H.324M3 PROTOCOLOS DE VIDEO SOPORTADOS H.261 H.263 H.264 Y H.264 SCALABLE ...	1,499,200.00
Cuajimalpa	PLATAFORMA DE COMPUTO UNIFICADO Y VIRTUALIZACIÓN	1,123,340.62
Cuajimalpa	LICENCIAMIENTO DE VIRTUALIZACIÓN COMPLEMENTO DE LICENCIAMIENTO DE SOFTWARE PARA VIRTUALIZACIÓN DE SERVIDORES. (1)DE VCS5-STD-A. ACADEMIC VMWARE VCENTER SERVER 5 STANDARD FOR VSPHERE 5 (PER INSTANCE). (1) DE VCS5-STD-P-SSS-A. FOR 1 YEAR. (12) DE VS5-OEPL-A. ACADEMIC VMWARE VSPHERE WITH OPERATIONS MANAGEMENT ENTERPRISE PLUS FOR 1 PROCESSOR. (12) DE VS5-OEPL-P-SSS-A. ACADEMIC PRODUCTION SUPPORT/SUBSCRIPTION VMWARE VSPHERE WITH OPERATIONS MANAGEMENT ENTERPRISE PLUS FOR 1 YEAR. 1 SERV-PROF-UCSB200M3	736,195.48
Cuajimalpa	VIRTUALIZACIÓN VMWARE ENTERPRISE PLUS CON OPERACIONES DE ADMINISTRACION 1 AÑO QUE INCLUYE 2 VMW VSO ENTPLUS 1P 1YR E-LTU Y 2 HP STARTUP VMWARE VSPHERE ENTERPRISE SVC	112,323.96
Cuajimalpa	CONSOLA DE VIDEO PARA EL MASTER DEL ESTUDIO DE TELEVISIÓN PARA USO DE LOS ALUMNOS NEWTEK TRICASTER 460 4 ENTRADAS DE VIDEO FORMATOS SD O HD 24 HD SET VIRTUALES AUTO CALIBRACION DE CAMARAS STREAMING DE VIDEO GRABACION SIMULTANEA EN MPEG2 Y WMV CAPACIDAD DE GRABACION 40 HORAS 4 ENTRADAS DE MICROFONO Y 4 ENTRADAS DE LINEA EDITOR NO LINEAL PODER PHANTOM. INCLUYE: PANEL DE COTROL EDITOR SET VIRTUAL (VSE) 2 LICENCIAS. 1 EN TRICASTER 1 STAND-ALONE LIVE TEXT 2 W/DA TALINK3 TECHNOLOGY SPEEDEDIT DOS MONITORES DE 22 INSTALACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA 5 PERSONAS CON DURACIÓN DE 8HRS.	345,595.40
Lerma	UNIDAD DE VIDEOCONFERENCIA MULTIPUNTO RADVISION MODELO SCOPIA ELITE 5110 BUNDLE CON LAS SIGUIENTES CARACTERISTICAS: 1 CHASIS CERRADOS PARA RACK DE 19 DE UNA UNIDAD DE ALTO CAPACIDAD TOTAL DE VIDEOCONFERENCIAS HASTA 10 SITIOS EN FULL HD 1080P Y HD CAPACIDAD DE SOPORTAR 10 SITIOS EN HD EN PRESENCIA CONTINUA CAPACIDAD DE SOPORTAR 40 SITIOS EN HD O VIDEO ESTÁNDAR O 360P/4CIF EN ACTIVACION POR VOZ CAPACIDAD DE SOPORTAR 40 SITIOS EN AUDIO CAPACIDAD DE CONEXIÓN CONTRA EQUIPOS DE TELEPRESENCIA MARCA CISCO TANDBERG POLYCOM Y LIFESIZE CON LICENCIA ADICIONAL CAPACIDAD DE INTERACTUAR CON CLIENTES DE CISCO...	1,506,840.00
Lerma	LICENCIAMIENTO PARA VIRTUALIZAR ESCRITORIOS ACADEMIC VMWARE HORIZON VIEW 5 BUNDLE:10 PACK ACADEMIC PRODUCTION SUPPORT/SUBSCRIPTION FOR VMWARE HORIZON VIEW	219,166.60
Xochimilco	SERVIDOR MARCA HP MODELO BL460C G8 PARA ENCLOSURE C3000 HP BL460 G8 CON 2 PROCESADORES HEXACORE CON LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS: INTEL XEONR PROCESADOR E5-2640 (15M CACHE 2.50 GHZ 7.20 GT/S INTEL QPI) CON 96GB DE MEMORIA RAM CON 6 DIMMS 16GB PC3-12800-11 KIT DOBLE PUERTO DE COMUNICACIONES LAN DE 1GB HP FLEXFABRIC 10GB 2P 554FLB FIO ADPTR (GARANTIA 3 AÑOS 24 HORAS LOS 365 DÍAS DEL AÑO CON TIEMPO DE ATENCIÓN DE 4HRS SERVICIO DE INSTALACIÓN INCLUIDO. CUENTA CON 2 DISCOS DUROS HP 146GB 6G SAS 15K 2.5IN SC ENT HDD. CON GARANTIA DE 3 AÑOS. 4 INSTALACIÓN DE VMWARE EN SERVIDORES FÍSICOS PARA ADICIONARLOS EN EL AMBIENTE VIRTUAL UAM XOCHIMILCO	312,786.74
Xochimilco	UNIDAD DE VIDEOCONFERENCIA MARCA: RADVISION MODELO: SCOPIA ELITE 5105/20 BUNDLE CON LAS SIGUIENTES CARACTERISTICAS: 1 CHASIS CERRADOS PARA RACK DE 19 DE UNA UNIDAD DE ALTO CAPACIDAD TOTAL DE VIDEOCONFERENCIAS HASTA 3 SITIOS EN FULL HD 1080P Y 5 HD 720P CAPACIDAD DE SOPORTAR 5 SITIOS EN HD EN	1,042,877.70

	PRESENCIA CONTINUA CAPACIDAD DE SOPORTAR 20 SITIOS EN HD O VIDEO ESTÁNDAR O 360P/4CIF EN ACTIVACION POR VOZ CON LICENCIA DE EXPANSION ADICIONAL (NO INCLUIDA EN EL PRECIO) CAPACIDAD DE SOPORTAR 20 SITIOS EN AUDIO CON LICENCIA DE EXPANSION ADICIONAL (NO INCLUIDA EN EL PRECIO) CAPACIDAD DE CONEXIÓN CONTRA EQUIPOS DE TELEPRESENCIA MARCA CISCO TANDBERG POLYCOM Y LIFESIZE CON LICENCIA ADICIONAL CAPACIDAD DE INTERACTUAR CON CLIENTES DE CISCO	
<b>TOTAL 2013</b>		<b>6,989,978.68</b>
Fuente: Elaboración propia con base en la información presentada en Presupuesto de Ingresos y Egresos y Estados Financieros: <a href="http://www.uam.mx/transparencia/index.html">http://www.uam.mx/transparencia/index.html</a>		

Lo anterior nos muestra que son grandes inversiones las que está haciendo la UAM. Sin embargo, es un hecho que de Unidad a Unidad se están duplicando las compras, esto es, cada una de ellas, tal como Universidades independientes, están desarrollando capacidades tecnológicas propias. Cabría preguntarnos si el gasto que se realizó en 2013, podría haber sido centralizado en una Coordinación General de Educación Virtual y a Distancia de la UAM que no existe.

De esta manera, considerando los rubros a través de los cuales se han reconocido las capacidades institucionales para la EVD (Planeación de la educación abierta y a distancia; Oferta educativa y diseño curricular; Formación de Recursos Humanos para la Educación Superior Abierta y a Distancia; Normativa interna de las Instituciones de Educación Superior y; Financiamiento para los programas abiertos y a distancia), podemos señalar que la UAM tiene capacidades bastas y suficientes para desarrollar, como lo viene haciendo, la EVD. Sin embargo, la falta de una política central institucional que desarrolle programas y proyectos para la puesta en marcha de la modalidad en las unidades, está limitando un despegue más acelerado. Incluso, pese a estar preparando Licenciaturas nuevas o de las existentes, para la modalidad de EVD, no se cuenta con la normatividad que

regule, como hemos señalado, el ingreso, permanencia y terminación de alumnos en la modalidad; tampoco se ha creado la estructura organizacional que dé el soporte para la modalidad.

En el cúmulo de actividades que desarrollan las Unidades Universitarias en torno a la EVD, hay un común denominador en todas, representado por una serie de características que y, en conjunto, describen el desarrollo se ha tenido institucionalmente

1. En cuanto a la incorporación de la modalidad virtual y a distancia en la Educación superior, el modelo que se ha seguido es fundamentalmente la combinación presencial-virtual, híbrido o b-learning, y en menor medida el desarrollo totalmente virtual, en línea o e-learning. El primer caso lo tenemos en los Planes y Programas de Estudio de Licenciatura que se rigen en la modalidad presencial con apoyo de las tecnologías educativas en cuanto a la implementación de aulas virtuales y elaboración de material didáctico. En el posgrado, el mismo fenómeno se repite con programas en modalidades combinadas y con pocos programas 100% virtuales.

2. La educación continua virtual ha tenido mayor crecimiento en todas las Unidades, sin embargo, destaca la Unidad Xochimilco por tener una instancia dedicada solo a la EVD en Educación Continua, que, como se mencionó, fue el pivote para la introducción y desarrollo de la EVD en esa Unidad que abarca la capacitación de alumnos y profesores en la enseñanza y el aprendizaje virtual, y la atención a la capacitación de personal en sectores públicos, privados y sociales.

3. Actualmente, se realiza investigación en tecnologías educativas. Incluso, la Unidad Xochimilco cuenta con su propia plataforma patentada para el desarrollo y soporte de aulas virtuales –Plataforma ENVIA- y un Laboratorio de Objetos de Aprendizaje.

4. Se ha instaurado, aunque no al mismo tiempo, la institucionalización de la EVD en las unidades originarias –Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco-, a través de la creación de las instancias que, aunque diferenciadas en su estructura, llevan a cabo las tareas de diseño, desarrollo y soporte tecnológico de ambientes virtuales: OEV, VIRTUAMI y CECAD respectivamente.

Destacan las siguientes particularidades y fortalezas de cada Unidad; en Azcapotzalco el Campus Virtual (CAMVIA); en Iztapalapa el Posgrado 100% virtual y; en Xochimilco la plataforma propia ENVIA.

Con lo anterior queda claro que se dio el desarrollo de capacidades en las IES en torno a la EVD. Sin embargo, debemos ahora enfocarnos en torno a quienes, con sus acciones, promueven el desarrollo de tales capacidades con miras a la institucionalización de las mismas, más allá de que unas lo hayan hecho en mayor o menor medida. Esto es, debemos poner la mira en los actores, ya que, como veíamos en el marco teórico, las estructuras delimitan el actuar de los actores, pero también estos inciden en el cambio y la innovación, proponiendo nuevos paradigmas unos, incorporándolos otros, hasta su institucionalización pasando por la necesaria legitimización de una amplia comunidad de IES. Así, en el siguiente

capítulo abordaremos cómo actores institucionales y personales, incidieron en el cambio y la innovación para allanar el camino de la EVD.

## **V. El papel de los actores en el proceso de institucionalización de la ecuación virtual y a distancia**

Cuando se habla de actores se deben de identificar tanto aquellos institucionales como personales. Dentro de los primeros, encontramos organismos nacionales e internacionales y/o Instituciones de Educación Superior y, en los segundos a líderes de opinión que, sea de forma individual o colectiva, son referentes en la innovación y el cambio en el ámbito que nos ocupa: la EVD.

Como se mencionó en el apartado II. C) *-El papel de los agentes en el cambio institucional y la innovación*, tanto actores institucionales como personales, inciden de manera importante sobre los paradigmas, modelos y políticas educativas que siguen las IES, ya que son referente directo para los cambios que deben de emprender específicamente las universidades e incluso las Naciones en su conjunto. Sin embargo, pese a ser referentes públicos, las IES las adoptan de forma diferenciada debido fundamentalmente a que son los miembros de las mismas, quienes la ponen en la agenda institucional por la necesaria innovación en la dirección indicada. En este apartado tomaremos como referentes de actores institucionales a la UNESCO en el ámbito internacional, a la ANUIES y a la SEP en el ámbito nacional, como agentes personales consideramos a líderes de opinión que, estando en posiciones importantes dentro de las IES, han incidido en políticas y prácticas institucionales, tal es el caso del trabajo que se desarrolló en

el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) de la ANUIES y que presentaremos más adelante.

Así la perspectiva del análisis que se hace identificando aquellos elementos que eran indicativos de los cambios que se debían hacer en las IES para promover y consolidar, después, la EVD.

### ***A. Actores Institucionales.***

**UNESCO.** Para presentar el papel que este organismo ha jugado en el desarrollo de la EVD, hacemos un corte en la historia de las políticas educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que abarca del 2000 a la fecha. Dicho corte se fundamenta, por un lado, en la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar durante 2000, ya que, como producto de dicho foro se renovaron compromisos internacionales dentro del proyecto Educación para Todos (EPT)<sup>7</sup> hacia el año 2015. Por otro lado, también en 1998, se desarrolló la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, para impulsar políticas y acuerdos en materia de Educación superior, las que, hacia la segunda década del 2000, deberían estar dando sus primeros frutos y cruzarse con lo que fueron las políticas del programa de EPT ya señalado.

---

<sup>7</sup> El programa EPT surgió en 1990 –Dentro de Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien-Tailandia). En Dakar se presentó la evaluación de la década 1990-2000; al no haberse cumplido las metas, se decidió postergar 15 años más el plazo, hasta el 2015. (Torres, 2014)

En lo que respecta al programa EPT, a los objetivos y estrategias se establecen como “marco de acción destinado a que todos los individuos puedan ejercer su derecho a aprender y cumplir su obligación de contribuir al desarrollo de la sociedad. Son de índole universal y están tomados de los resultados de las conferencias regionales sobre Educación para Todos y los objetivos internacionales de desarrollo con los que ya se han comprometido los países” (EPT, 2000: 15). Algunos de los objetivos y estrategias que aquí destacamos, con base en nuestro objeto de estudio, son las siguientes.

En el segundo objetivo encontramos que se establece como meta el que antes de 2015, niños y niñas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; el tercer objetivo, se enfoca en el aprendizaje de los jóvenes y adultos para que tengan un aprendizaje adecuado, se coloca el énfasis en programas de preparación para toda la vida; por último, en el cuarto de los objetivos planteados, se esperaba aumentar entre el año 2000 y 2015, en 50% el número de adultos alfabetizados con acceso equitativo y educación permanente (EPT, 2000: 15).

Entre las estrategias para el logro de los objetivos, además de aquéllas que hacen alusión a los compromisos internacionales de inclusión y equidad de género, se encuentran las que de manera más específica indican mecanismos para ello, y dentro de ellas destaca la estrategia número diez, referente a aprovechar las – entonces llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos del programa EPT. (EPT, 2000: 15).

Ahora bien, por lo que respecta a la Educación superior, la UNESCO, en la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, hace una definición importante respecto a la educación superior y define la política educativa: “La educación superior comprende ‘todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior’” (UNESCO, 1998: 1) Vemos cómo está presente también el paradigma de la educación para la vida en la forma de todo tipo de estudios. Esto lo confirmamos más adelante cuando leemos en la misma declaración lo siguiente.

“...los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene” (UNESCO, 1998)

Se pone el énfasis en una transformación paradigmática hacia una preparación no terminal, sino para toda la vida, tal como también queda estipulado en el EPT.

Incluso al leer el articulado de la Declaración en cuestión, nos podemos percatar de los acentos puestos en la educación continua en cuanto a lo que se concibe como la misión y las funciones de la educación superior. Destacamos, de dicho capítulo la reafirmación de que la misión de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, la declaración sugiere que lo anterior sea a través de: a) formar diplomados altamente cualificados; b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente; c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad. (UNESCO, 1998)

En el Artículo 9, referente a los métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, se pone en el centro de atención al estudiante, lo que para la UNESCO esto representa que las IES deberán llevar a cabo reformas estructurales en profundidad, conjuntamente con una política de ampliación del acceso dirigido a recibir personas cada vez más diversas; adicionalmente, renovar los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber –señalan-, basados en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. (UNESCO, 1998)

Por último, en este marco de la visión de la UNESCO respecto a la Educación superior, es importante señalar que ahora se considera la recuperación de la población que abandonó los estudios, sea porque trunció su carrera profesional o por no haberla iniciado. En este sentido, el artículo 10, fracción d) de la

Declaración, prevé que las IES consideren las necesidades no sólo de los estudiantes provenientes de la Educación Media Superior, sino también de los que abandonaron sus estudios y vuelven a ellos pero esto, en el sentido –se señala– de un proceso de educación permanente. (UNESCO, 1998) Esto es, volver a la Educación Superior, no necesariamente es a licenciaturas o posgrados, sino también, ahora se considera fundamental a la Educación Continua en las IES.

Ahora bien, siguiendo la Declaración de la UNESCO referente a lo que deben adoptar las IES para los Estudios Superiores en el presente siglo XXI, en el artículo 12, se pone el acento en el uso de las, entonces nuevas, tecnologías de la información, concibiéndolas como el instrumento a través del cual se pueden alcanzar las metas planteadas:

“Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos... las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior... la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental.” (UNESCO, 1998: 12)

Más específicamente, la UNESCO señala en el inciso b) del mismo artículo 12 la necesidad de crear nuevos entornos pedagógicos: educación a distancia y

sistemas "virtuales" de enseñanza superior, con los cuales se pueden –señalar– salvar las distancias, además de poder establecer alta calidad educativa. (UNESCO, 1998)

El planteamiento va más allá de la visión. En el capítulo referente a las Acciones Prioritarias en el Plano Nacional, se contempla que los denominados Estados Miembros, deberán incidir en las IES para que adopten el paradigma de la educación permanente, lo cual específicamente se refiere a proporcionar a los estudiantes:

“... una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente;” (UNESCO, 1998: 16-17).

Lo anterior influyó decididamente en diversas IES que abrieron un abanico de opciones mediante la multimodalidad y la flexibilidad en trayectorias estudiantiles. Por ejemplo, vimos con anterioridad, en el capítulo de las competencias, que recientemente creada Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), tiene como opción la salida del Técnico Superior Universitario (TSU) para alumnos que no terminen todo el plan de estudios.

De esta manera la UNESCO, como actor multinacional definió desde una visión para la Educación superior, hasta el nivel de compromisos y pautas de acción de

los Estados miembro y las IES de los mismos. En este mismo sentido, dentro del capítulo de Acciones Prioritarias en el Plano de los Sistemas y las Instituciones, en el rubro ocho, referente a las TIC, se vuelve a insistir en que las IES deberán generalizar el uso de las mismas dirigiéndolas al desarrollo académico, ampliar el acceso a los Estudios Superiores y facilitar, entre otros, la educación durante la vida. De ahí la UNESCO desprende directivas tanto para los gobiernos, como para las IES públicas y privadas: deben procurar un nivel suficiente de infraestructura informática, redes de comunicación, el conjunto de servicios informáticos necesarios y los recursos humanos involucrados. (UNESCO, 1998)

Ahora bien, ya entrado el presente siglo XXI la UNESCO, en sus esfuerzos por desarrollar una política dirigida a la educación para toda la vida, se pronuncia por la formación de recursos educativos abiertos<sup>8</sup>: materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación, desarrollados con calidad educativa y que sean del dominio público, distribuidos con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas. Así, el Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA), realizado en París en junio de 2012, plantea diez recomendaciones a los Estados, en la medida de sus posibilidades y competencias:

---

<sup>8</sup> En 2001, el Massachusetts Institute of Technology (MIT), en un giro sin precedentes, anunció la publicación de casi todos sus cursos en Internet, accesibles a todo el público. Ante el aumento del número de instituciones que ofrecen materiales pedagógicos en forma gratuita o abierta a todo el público, la UNESCO organizó en 2002 el primer foro mundial sobre recursos educativos de libre acceso en el que se adoptó la expresión "recursos educativos de libre acceso". <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

- a. “Fomentar el conocimiento y el uso de los recursos educativos abiertos... para ampliar el acceso a la educación en todos los niveles, tanto formal como no formal...;
- b. Crear entornos propicios para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC);
- c. Reforzar la formulación de estrategias y políticas sobre recursos educativos abiertos;
- d. Promover el conocimiento y la utilización de licencias abiertas.... que se respetan los derechos de autor;
- e. Apoyar el aumento de capacidades para el desarrollo sostenible de materiales de aprendizaje de calidad.... teniendo en cuenta las necesidades locales y la diversidad de los estudiantes;
- f. Impulsar alianzas estratégicas en favor de los recursos educativos abiertos... para crear oportunidades que permitan compartir materiales que han sido publicados en diversos formatos con licencias abiertas y asegurar la sostenibilidad a través de nuevas alianzas estratégicas...;
- g. Promover la elaboración y adaptación de recursos educativos abiertos en una variedad de idiomas y de contextos culturales;
- h. Alentar la investigación sobre los recursos educativos abiertos;

- i. Facilitar la búsqueda, la recuperación y el intercambio de recursos educativos abiertos.
- j. Promover el uso de licencias abiertas para los materiales educativos financiados con fondos públicos.” (UNESCO, 2012: 1-2)

Con estas líneas de acción señaladas, se incidió tanto gobiernos como las IES, para el desarrollo de materiales educativos producidos con fondos públicos y ponerlos disponibles con licencias abiertas respetando los derechos de autor.

Con estas líneas de acción señaladas ya que logró incidir tanto en gobiernos como las IES, para el

De esta manera es que reconocemos en la UNESCO un actor institucional importante que articuló una serie de recomendaciones que incidieron definitivamente en los Estados miembros. En México la ANUIES, atendiendo de manera explícita las recomendaciones de aquella, define políticas como marco de referencia que deben seguir las IES asociadas para la innovación educativa, específicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**ANUIES. La Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior**, retoma los planteamientos de la UNESCO del 2000 y en el mismo año en que esta última celebra la Conferencia Mundial sobre Educación Superior –1998-, “El Consejo Nacional de la ANUIES acordó, en su segunda sesión de trabajo de 1998, el inicio de un análisis colectivo en el seno de la Asociación para construir la visión del sistema de educación superior (SES) que

ésta desea que el país tenga para el año 2020. A partir de esa visión, el Consejo propuso que la Asociación planteara líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior a mediano y largo plazos, que coadyuvaran al fortalecimiento de las IES asociadas y del sistema de educación superior en su conjunto...” (ANUIES, 2000: 1)<sup>9</sup>. De esta manera en la misma introducción se hace referencia a la adopción del paradigma propuesto por la UNESCO, referente a la educación para la vida:

“Nos ubicamos en el contexto de una sociedad del conocimiento en pleno proceso de desarrollo, en la cual las exigencias educativas serán cada vez mayores no sólo en términos de los niveles de educación formal de la población sino de su **educación durante toda la vida**... Será necesario construir un sistema de educación superior de carácter abierto en el que todas las instituciones y sectores participantes puedan aportar, a la vez que recibir elementos valiosos para un funcionamiento más homogéneo del conjunto. Así, las características más notables de este sistema serán la cooperación intensa entre las instituciones, la movilidad de académicos y estudiantes y la innovación permanente de formas de enseñanza aprendizaje.” (ANUIES, 2000: 5) Subrayado propio.

En resumen se trata –dice la ANUIES- de “... consolidar un verdadero sistema de educación superior abierto y que, desde ahí, se vinculen con los demás ámbitos de la sociedad... promover las estrategias que privilegian la colaboración

---

<sup>9</sup> Este documento fue aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su XXX Sesión Ordinaria celebrada los días 12 y 13 de noviembre de 1999 en la Universidad Veracruzana y en el Instituto Tecnológico de Veracruz. (ANUIES, 2000: 5)

interinstitucional y el establecimiento de redes para el trabajo académico de alcance estatal, regional y nacional y de gran impacto internacional” (ANUIES, 2000: 6).

El documento de la ANUIES fue pieza nodal para la acción dentro de muchas IES, máxime porque quienes participaron en el grupo técnico para la elaboración del documento ya eran altos funcionarios en IES o más adelante se convertirían en líderes de sus IES<sup>10</sup>. Muchas de las políticas e iniciativas de las diversas IES, en lo particular y en algunos casos como redes, se sustentaron en estas directivas marcadas en función de que se otorgaron apoyos financieros dirigidos a proyectos específicos alineados con la política de la ANUIES.

Dicho documento es rico en la nueva visión de la educación superior en México, pero, sobre todo, en metas y estrategias para el logro de objetivos específicos con periodos de avance que permiten su seguimiento. A continuación se hace un resumen de sus principales características orientadas hacia el tema que aquí nos ocupa, la EVD, siempre bajo la perspectiva de los actores institucionales.

En el documento es recurrente vincular la ampliación de la cobertura con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. Dentro del diagnóstico en que se fundamentan las propuestas, se encuentra la expansión que se tuvo en los años ochenta y noventa del siglo XX, en materia de educación

---

<sup>10</sup> Para el Caso de la UAM, el Dr. Julio Rubio Oca Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, fue Rector de aquella en el periodo 1993-1997; El Dr. Adrián de Garay Sánchez, Rector de la UAM-Azc de 2005-2009 y con anterioridad Secretario de la Unidad Azcapotzalco de la UAM. Julio de 1993 a mayo de 1997; La Dra. Magdalena Fresán Orozco, Rectora Fundadora de la Unidad Cuajimalpa de la UAM de 2005 a 2009; Enrique A. Tenorio Guillen, fungió como Secretario de la Unidad Azcapotzalco de la UAM, de 1989 a 1993.

superior. Dicha expansión se constata a través del incremento, en las entidades federativas, de instituciones de educación superior, que se reflejó en una desconcentración geográfica de la matrícula, es decir, los estudiantes dejaron de migrar al centro o a las ciudades capitales de los estados, para cursar una carrera profesional: “La expansión de la educación superior a lo largo de las últimas décadas se ha dado en el número de instituciones, en la matrícula atendida, en el número de programas ofrecidos y en el número de profesores” (ANUIES, 2000: 57). Este punto lo hemos abordado en el apartado *III.B México. La Educación Virtual Abierta y a Distancia*, ver página 64.

Lo anterior se reflejó, -se señala en el diagnóstico- en un incremento de la matrícula de licenciatura que aumentó del 1.3% en 1950 al 16.8% en 1998 y al 17.7% en 1999. Evidentemente, también se reconoce la insuficiencia de tal avance dados los requerimientos nacionales tanto de profesionistas como por el hecho de sólo estar alcanzando una cobertura, en 1999 del 17.7%. (ANUIES, 2000: 66)

En este contexto de expansión y crecimiento insuficiente de la matrícula, se visualiza el papel que puede y deben jugar las TIC y el Internet en la participación de la EVD con tecnología educativa. Por ello, la ANUIES, hace suyas las recomendaciones de la UNESCO para incidir en las IES y la política educativa en México.

En materia de EVD, la ANUIES engloba no sólo lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje o nuevos planes y programas de estudio en modalidades educativas innovadoras y flexibles; además, incorpora bancos de datos de

información en línea, uso de redes de información, capacitación de recursos humanos, sobre todo de personal académico, y, como ya se ha destacado con anterioridad, para la Asociación, la EVD tendrá un papel fundamental en lo que denominan la educación para la vida, que incorpora a la población adulta egresada y/o que truncó sus estudios, sean estos profesionales o no. Por ello promueve, para el nuevo milenio que las IES deberán:

“... ampliar y diversificar la oferta de programas y la matrícula en educación abierta y/o a distancia... favorecida [la presencial,] al combinar distintas modalidades. Por ejemplo, en un programa de licenciatura presencial, se podrían ofrecer a distancia algunas asignaturas, especialmente aquellas que no requieren del uso de laboratorios o talleres. La combinación de modalidades puede mejorar la cobertura, la calidad y la eficiencia de los procesos, así como reducir los costos por alumno en la impartición de los programas” (ANUIES, 2000: 122).

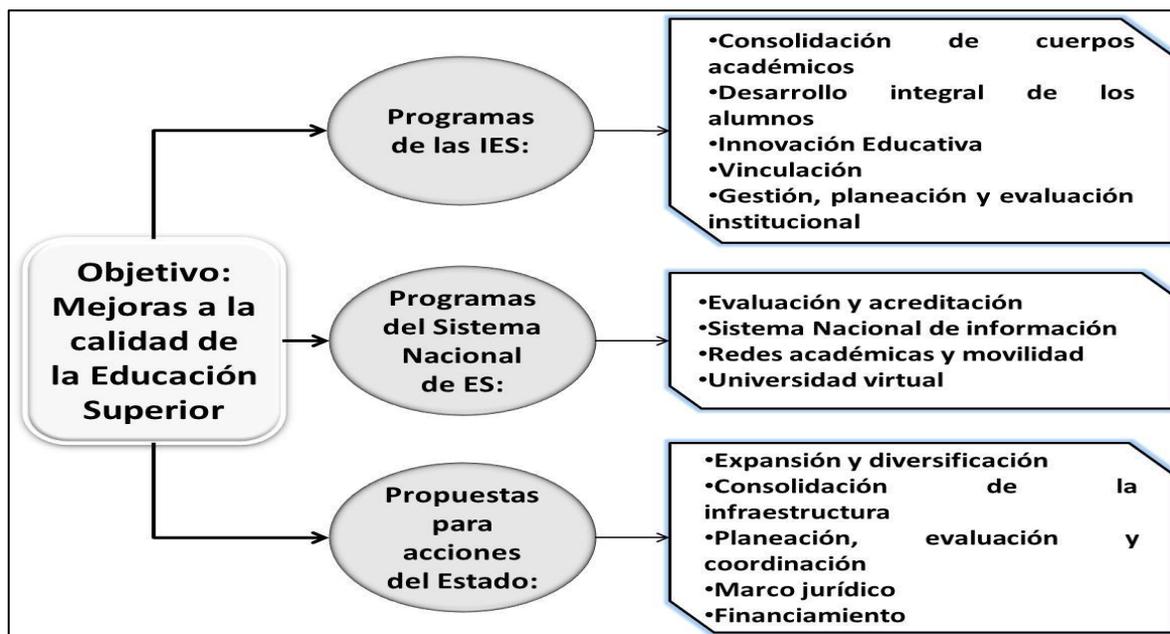
Con base en lo anterior, la ANUIES encapsula, en lo que le denomina postulados orientadores de calidad e innovación, tanto nuevos paradigmas de aprendizaje como métodos pedagógicos que se combinan con la tecnología educativa, pero que conllevan una condición sin la cual el hecho educativo no puede cambiar, a saber, la redefinición de los roles de los actores fundamentales de la educación superior: “... los profesores deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y tutores; los directivos más académicos y profesionales; y los alumnos (cada vez más adultos en cursos de posgrado, educación continua y formación permanente)

serán más activos y más responsables de su proceso formativo. (ANUIES, 2000:147)

Es por ello que en la prospectiva hacia el 2020, la ANUIES visualiza a las IES como entidades abiertas hacia jóvenes, adultos en el ejercicio de la profesión o aquellos que sólo están interesados en nuevos saberes. Así, proponen un camino hacia la flexibilización en el tiempo de dedicación, en el acceso y en las multimodalidades educativas, lo que generará trayectorias personales de los alumnos, redundando ello en una mayor permanencia y eficiencia terminal (ANUIES, 2000: 156)

Bajo esta perspectiva, la ANUIES, como actor importante en las políticas educativas de las IES miembros, propuso para el desarrollo de la educación superior en el nuevo milenio tres niveles de programas (Ver Gráfica 11), que no reproduciremos en su totalidad aquí, pero de los cuales destaca, en la materia que nos ocupa, las estrategias y metas en la innovación que en un primer horizonte de tiempo ANUIES planteó 2006 para medir el progreso en el logro de objetivos y metas propuestas hacia el año 2020.

**Gráfica 11. Programas estratégicos para mejorar la calidad del sistema de educación superior.**



Fuente: elaboración propia con base en ANUIES, 2000: 402

En la Gráfica, la innovación educativa se encuentra dentro de las metas y estrategias que deben plantear los Programas de las IES; los planes de la ANUIES se encuentran contenidos en el Programa del Sistema Nacional de Educación Superior; y lo correspondiente al Estado se enuncia como Propuesta para Acciones del Estado. Todos teniendo como objetivo: la mejora de la educación superior en México.

En lo referente a la innovación educativa, además de las recomendaciones para la Educación superior en su conjunto, destaca la intencionalidad de la EVD concebida como una de las modalidades que:

“... permiten la ampliación y la diversificación de la oferta educativa para la formación de recursos humanos a nivel profesional, para la actualización de

los profesionales en activo y para la capacitación para el trabajo. Estas modalidades pueden operar como sistemas independientes, si la escala de la demanda lo justifica, ya que requieren de inversiones iniciales fuertes y períodos prolongados de desarrollo para llegar a niveles óptimos... También puede pensarse en la impartición de programas en una misma IES, bajo una estructura que permita la combinación de las modalidades de tipo presencial y a distancia, ya que estas últimas son más flexibles por definición, y su diseño se basa en el aprendizaje independiente, de manera que pueden constituir una estrategia importante que refuerce las modalidades presenciales, aprovechando los materiales educativos que regularmente producen las IES.

En síntesis: el crecimiento de la demanda de educación superior que se avizora para las dos primeras décadas del siglo veintiuno difícilmente podrá ser atendido adecuadamente con los sistemas tradicionales. Para hacer frente al crecimiento cuantitativo, al tiempo que se busca mejorar cualitativamente la calidad, es indispensable explorar formas nuevas de educación en el nivel terciario, mediante esquemas abiertos y/o a distancia, nuevos modelos de interacción maestro/alumno, establecer currículas menos recargados de horas clase, y sistemas de estudio que aprovechen la tecnología contemporánea, en especial los sistemas computarizados y redes virtuales, entre otras innovaciones. (ANUIES, 2000: 215)

Con base en lo anterior, ANUIES especificó metas para el 2001, 2002 y 2006, que de conjunto suponen una reestructuración de muchas de las IES, máxime las públicas dada la compleja estructura colegiada de éstas.

“En el año 2001 las IES... [ofertarán] programas de estudio en modalidades abierta y/o a distancia, que se integren con el resto de su oferta educativa y se manejen en el contexto de redes o sistemas estatales, regionales o nacionales... el diseño de programas que puedan impartirse combinando apropiadamente las modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia... la incorporación en los programas de estudio del uso de las modernas tecnologías de la informática y las comunicaciones.

Para el año 2002 todas las IES habrán elaborado y puesto en operación diversos proyectos de innovación educativa, así como mecanismos para evaluar y asegurar su calidad.

En el año 2006 todas las IES habrán avanzado en la adopción de los nuevos paradigmas del aprendizaje y enseñanza en sus programas convencionales, y un número considerable de ellas ofrecerán programas abiertos y/o a distancia.” (ANUIES, 2000: 216-217)

Por último, la ANUIES conceptualizó, en el documento prospectivo, a la Universidad Virtual (UV) como un organismo-red alternativo a las IES tradicionales, donde prevalece el uso de las TIC en todos los ámbitos del quehacer universitario, incluida la gestión y el gobierno como oficinas virtuales; los procesos de enseñanza-aprendizaje; las redes y comunidades universitarias entre

alumnos y/o académicos nacionales e internacionales; biblioteca digital y uso de recursos en red. (ANUIES, 2000: 242).

La visión que la ANUIES propuso, y ha mantenido, es sobre la multimodalidad ya que, como lo aclara, cuando lo justifica la demanda, las inversiones iniciales que tienen que hacer las IES son fuertes para que se abran programas *exprofeso* en línea. Estas propuestas fueron retomadas por IES que incluso pudieron fundear el desarrollo con apoyos federales de fortalecimiento a la calidad de planes y programas de estudio. Pero otras, la mayoría, siguieron un desarrollo paulatino con esfuerzos menos institucionales y si más recargados en los docentes interesados.

En la medida en que, tanto los documentos emanados de la UNESCO como los de la ANUIES fueron atendidos por los Estados y las IES, es que consideramos que son actores institucionales externos que marcan líneas de desarrollo a partir de proponer nuevos paradigmas en una visión prospectiva de largo alcance y que como señala Giddens (2011), es la gesta de un cambio paradigmático que significó un proceso de reconstrucción social de significados (Montaño, 2004): educación para la vida; flexibilización curricular; nuevas formas de interacción docente-alumno; movilidad; internacionalización; entre otras.

Ahora bien, veamos cómo, con base en lo anterior, una serie de actores vinculados a los trabajos de la ANUIES, fueron más allá y buscaron dar pasos más operativos en la dirección de la EVD.

## ***B. Actores personales***

### **Agrupados en la CUIA.**

Hemos hecho ya mención a los trabajos desarrollados por ANUIES, específicamente al documento prospectivo “La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”. Sin embargo, desde la perspectiva de los actores, es importante detenerse en el documento que trabajo de la XII Reunión del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUIA-ANUIES), celebrada en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en diciembre de 1998, donde las instituciones participantes acordaron comenzar trabajos formales para la elaboración del Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo<sup>11</sup> (PMESAD). Considero que la cosmovisión y las propuestas ahí plasmadas, caminaban hacia concretar aquellos planteamientos generales que hicieron la UNESCO y la ANUIES y su promoción emana de una acción concreta de actores interesados en dar pautas para la institucionalización de nuevos paradigmas educativos.

Los académicos que conforman el grupo de trabajo para el PMESAD, son actores que han jugado un papel fundamental en la construcción de la EVD en México, por

---

<sup>11</sup> El documento fue aprobado, en lo general, durante la XXXI Asamblea General Ordinaria en su sesión del 16 de octubre del 2000 en la Universidad Autónoma de Nuevo León

lo cual podemos considerar dicho documento como el resultado de un grupo de actores influyentes para la institucionalización de la EVD con las TIC, y que sabían lo que las IES interesadas deberían tomar en cuenta. Esto es, son actores que mostraron su capacidad de agencia desde el momento mismo en que promovieron las reuniones y acuerdos y que, como vimos en el capítulo anterior, desarrollaron en las IES de procedencia, las capacidades institucionales necesarias para la EVD.

Durante el presente siglo XXI, dicho documento de la ANUIES y la reunión de la CUPIA que le dio origen, son un referente en el desarrollo de la EVD, ya que fue un antes y un después para su emergencia. En el mismo documento del PMESAD, se hace referencia a cómo se articularon los miembros de la misma y la visión que tuvieron para el impulso de la modalidad.

En el acuerdo 98.12.7 del PMESAD, definen incorporar a la Agenda de Trabajo de la Secretaría General Ejecutiva (SGE) de la ANUIES, la definición de un Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia en dos vertientes: a) Desarrollo de Redes (soporte técnico); b) Desarrollo Académico (Diseño e Implementación de programas, cursos y formación de personal capacitado en educación superior abierta y a distancia). (CUPIA-ANUIES, 2000)

En el acuerdo 98.12.7b definen la necesidad de que los “Consejos Regionales se incorporen al tema del desarrollo de la EVD a través de redes de colaboración, con la finalidad de elaborar un diagnóstico sobre la situación que prevalece en las IES.” (CUPIA-ANUIES, 2000: 6)

Para 1999, a esta discusión sumaron al Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE).

De esta manera, la presentación preliminar del documento incentivó la discusión a nivel nacional sobre el fortalecimiento de la educación superior, pero también se propuso que las definiciones sobre la educación superior abierta y a distancia, tomara una perspectiva académica, en donde las TIC tuvieran un papel importante. Esta perspectiva permitió que se concretaran los temas sobre el diseño e implementación de programas de EVD, la conformación de redes académicas y la capacitación de personal académico en la modalidad. (CUPIA-ANUIES, 2000). Cuando en el 2000 se aprueba el documento, los Consejos Regionales de la ANUIES constituyen Red Nacional de Educación Abierta y a Distancia (RENAED) con los representantes de las IES que están al frente del desarrollo de la EVD. Esta red fue un pivote importante para que las IES desarrollaran y fortalecieran la modalidad y su primer trabajo fue entregar una tercera versión del PMESAD que ya incluso salió de la esfera del CUPIA y se convirtió en un producto de la discusión nacional para la promoción de la EVD.

Es así que los miembros de las IES, en la CUPIA primero, y luego constituidos dentro de la RENAEAD, impulsaron regionalmente el desarrollo de la EVD en México. Por ello consideramos que, si bien podemos decir que son una agrupación surgida de la ANUIES, la suma de voluntades e intereses de distintos

actores, llevó a poner sobre la mesa de trabajo la EVD desde sus inicios, lo cual queda plasmado en su primera definición.

“El *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia* reconoce que la educación a distancia, por su esencia basada en el aprendizaje, tiene un efecto multiplicador y enriquecedor en la educación presencial, ya que favorece y fortalece el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, las habilidades para la comunicación, la creatividad y la capacidad de innovar. Esto constituye una parte esencial de la estrategia para el fortalecimiento de la educación superior de la nación. Más aún, el desarrollo de la educación a distancia se concibe como motor que impulse la flexibilización y apertura del Sistema de Educación Superior, y la integración de este en un continuo, en el cual el tránsito entre las diferentes modalidades educativas fluya de manera libre y natural. Es decir, se le concibe como una herramienta estratégica del cambio. (CUPIA-ANUIES, 2000: 11)

Incluso los actores fueron más allá. Las IES más involucradas en el desarrollo de la EVD crean en 2001, la Comisión de Rectores y Directores integrada por la UNAM, el IPN, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el Instituto Tecnológico de Puebla, el Instituto Tecnológico de Veracruz, la Universidad La Salle y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Estas instituciones definieron trabajar en dos líneas para el desarrollo y consolidación de la EVD en México. Por un lado, dieron seguimiento a

los compromisos derivados del Plan Maestro de Educación Superior a Distancia a nivel regional y nacional, y, por otro lado, acordaron realizar gestiones y negociaciones con empresas de software y de aplicaciones tecnológicas para el emprendimiento de estos proyectos. (IELSAC-ANUIES, 2003)

De manera resumida, en el 2002, la Comisión de Rectores acordó: 1) Sumar a la Comisión a la Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Colima y Universidad de Guadalajara, por ser IES con probada experiencia en las denominadas entonces nuevas TIC (NTCI) y de la EVD, e invitar a representantes institucionales especialistas, para que participen en las reuniones, aunque no como parte de la Comisión; 2) Diseñar e implementar el Sistema Virtual para la Educación Superior (SIVES) como una institución autónoma o descentralizada que promueva todo lo referente al desarrollo de la EVD. (IELSAC-ANUIES, 2003)

Es así que al inicio del presente siglo XXI, muchas IES, trabajaron en el desarrollo de la modalidad 100% a distancia, que en muchos casos significó la separación de los alumnos en modalidad de educación presencial de aquellos en programas 100% en línea. Pasada la primera década, dados los grandes obstáculos ya documentados que enfrentaron las IES<sup>12</sup>, vemos que el resultado del proyecto es diferente en las distintas IES.

En 2013, por el estudio del CINVESTAV (Gamboa, 2013), conocemos la opinión de los responsables de la EVD de las IES entrevistadas y coinciden en que la educación en los próximos años tenderá a ser mixta (semipresencial). "... un

---

<sup>12</sup> Ver página 70

mayor porcentaje de la formación se realizará a distancia y sólo se tenderá que acudir a las instalaciones a realizar actividades que no pueden realizarse a distancia en línea... incluso, los alumnos tenderán a reunirse y formar grupos de discusión, ya que ciertas carreras profesionales así lo requieren". (Gamboa, 2013: 97)

Podemos decir entonces, por lo expresado por los Rectores, que se retoman aquellos primeros planteamientos de la UNESCO y la ANUIES de principios del siglo XXI: la introducción de la tecnología en el aula, será para generar opciones que flexibilicen los planes y programas de estudio como una meta que beneficia a los alumnos, específicamente en sus trayectorias escolares. (CUPIA-ANUIES, 2000)

La incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la EVD, ha sido propiciada por una clara política de fomento desde Organismos Internacionales y Nacionales que, como actores institucionales, han propiciado el cambio y la innovación a través de declaraciones, organización de foros, financiando estudios y otros. Hemos visto muy de cerca como diversos actores, con conocimiento y experiencia en el campo de la EVD, han aprovechado estar al interior de la ANUIES para fomentar el cambio y la innovación en las IES en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, veremos ahora cómo diversos actores, dentro de la UAM, han propiciado la innovación y los problemas con los que se han encontrado en el proceso de institucionalización de la EVD.

### ***C. Actores en el desarrollo de la EVD en la UAM***

Como hemos visto antes, al interior de la UAM, las TIC se han incorporado en los procesos de enseñanza-aprendizaje con proyectos propios e innovadores que han surgido como parte de iniciativas personales, o de grupo, y que poco a poco han encarnado en la Institución. Hay en cada Unidad algún proyecto surgido desde los lugares donde se desarrolla la docencia, es decir, en los Departamentos y las Divisiones Académicas. Dichos proyectos, cuando logran cierta madurez, son adoptadas por las autoridades en turno y entonces son apoyadas y financiadas.

Veamos aquellos proyectos de EVD que son emblemáticos en la UAM, reconociendo cómo la iniciativa de los actores fue una condición sin la cual, dicho proyecto no hubiera surgido.

Para ello se han seguido las entrevistas realizadas para el estudio del *Papel de los Agentes en el desarrollo de la EVD en la UAM*, realizado en 2013 (Peñalva, Et. Al, 2013). En dicho estudio se realizaron entrevistas a actores que jugaron un papel fundamental en el proyecto de desarrollo del Entorno Virtual de Aprendizaje (ENVIA), y por ello recuperamos la construcción de dicho proyecto en voz de los actores principales. Otro proyecto igual de emblemático, por el papel que tuvieron los actores, fue el desarrollo de los cursos no presenciales de la División de

Ciencias Básicas e Ingeniería, de la Unidad Azcapotzalco de la UAM. Un tercer proyecto que presentamos es el único intento que ha tenido la Rectoría General por institucionalizar el proyecto de EVD, nos referimos al desarrollo del Sistema Institucional de Educación a Distancia.

Se hará una presentación, destacando tanto el papel de los actores en el surgimiento, desarrollo y consolidación del proyecto, como los obstáculos que surgieron en el camino y el papel de la Institución.

### **1. Proyecto de Desarrollo del Entorno Virtual de Aprendizaje (ENVIA), Unidad Xochimilco de la UAM.**

ENVIA, ya como proyecto institucionalizado, es definido en su portal como una plataforma interactiva para apoyar la práctica docente en la educación presencial que se desarrolla acorde a las líneas estratégicas del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (ENVIA, 2010), lo cual da la impresión de ser un proyecto desarrollado desde las políticas institucionales. Sin embargo, el que ENVIA haya llegado al PDI de la Unidad Xochimilco no fue fácil, es la culminación de una trayectoria hacia la institucionalización tal cual se planteó al inicio de este documento: empezando por el cambio paradigmático de algunos actores que, al llegar a ciertas posiciones estratégicas, logran fortalecer el proyecto hasta consolidarlo.

Las entrevistas realizadas al primer coordinador de la Coordinación de Educación Continua y a Distancia (CECAD)<sup>13</sup> y al responsable de la plataforma ENVIA, dan cuenta de la serie de sucesos y del trabajo de los actores que abrieron camino a una idea primero, a un proyecto después y finalmente a la plataforma.

La perspectiva de inicio cambia desde uno u otro actor. Para el responsable de ENVIA, el proyecto surge por necesidades específicas en el año 2002, para resolver necesidades de un diplomado a distancia, en concreto: generar un repositorio en línea para los materiales de los participantes. Sin embargo, el arribo de dicha necesidad a su vez, tiene sus precedentes en los esfuerzos por incorporar TIC en la educación continua, que viene desarrollando el Coordinador de la CECAD. Esto es, cuando es invitado el responsable de ENVIA a hacer la programación de la plataforma, ya se habían iniciado trabajos para incorporar las TIC.

La CECAD, surge deficitaria –comenta su entonces Coordinador-, sin proyectos de educación continua y mucho menos de educación a distancia. Mas el perfil e historia del entonces Coordinador es fundamental para su capacidad de agencia ya que, haber tenido experiencias en otras IES extranjeras, le permite, en los noventa reconocer las necesidades de incorporar las TIC en la Universidad, más allá del ámbito administrativo. Dicha visión, al ser compartida con otros, abre brecha para el surgimiento del paradigma tecnológico en el desarrollo de nuevas

---

<sup>13</sup> CECAD es producto de la adecuación que se realizó, en 2002, a la Coordinación de Educación Continua. Ver página 98.

modalidades de educación, tanto para educación continua como en estudios superiores.

Es así que ENVIA, tiene sus raíces en un proceso de innovación en la Unidad Xochimilco enfocado a incorporar las TIC en la educación continua, lo cual, además de generar grandes recursos económicos, posibilitó la suma de esfuerzos hacia la consolidación de la EVD. Esta suma de esfuerzos se logra al compartir el paradigma, hecho que se confirma por el convencimiento que se hace de las personas llamadas a colaborar de manera voluntaria, donde la única consigna era lograr un desarrollo propio que si bien en principio solucionaba un requerimiento, fue el detonador del proyecto. Incluso, mucho se logró gracias al trabajo multidisciplinario y de colaboración entre un ingeniero, un diseñador y un pedagogo, con el experto programador, los cuales contribuyeron - señala el Coordinador - a conceptualizar tanto la plataforma como las herramientas de apoyo.

Lo anterior nos muestra, como señalamos en el apartado II. C. *El papel de los agentes en el cambio institucional y la Innovación*, el surgimiento del cambio inicia con la aparición de un nuevo paradigma (Berger y Luckman, 1968). En este caso, el que el Coordinador de CECAD tuviera la experiencia extranjera respecto a la incorporación de las TIC, y se posicionara al frente de la Coordinación, permitió promover la aceptación de las nuevas ideas y con ello se dio inicio a un cambio paradigmático.

Es de llamar la atención las estrategias poco ortodoxas que se siguieron para allegarse conocimiento de las plataformas existentes: reuniones con proveedores simulando un posible compra, pero de donde se obtuvieron características tanto de uno como de otro producto.

Dice el Ex-Coordinador, la forma de convencer y allanar el camino es lo que él denomina el efecto demostrativo: “Tú puedes platicarle a una persona lo maravilloso que puede ser algo y te dice sí, sí, pero hasta que lo ven no lo creen. Para mí el efecto demostrativo es vital” (Ex-Coordinador de CECAD, entrevista). Esto es, con avances paulatinos ir demostrando a propios y extraños tanto la idea como el cambio paradigmático; no sin resistencia, ya que, como se menciona en los primeros capítulos, habrá un sector de actores que buscarán bloquear el nuevo paradigma justificando el existente. Sin embargo, señala el entrevistado, poco tiempo bastó para que se sumaran como usuarios al proyecto. Podemos identificar este momento como una institucionalización tácita entre un grupo que muestra resultados y resuelve problemas con el nuevo paradigma.

Una vez probada la plataforma en educación continua (con muchos problemas y desalientos primero), ésta se abrió a los estudios superiores, primero, a lo que se conoce dentro del Sistema Modular de la Unidad Xochimilco como Tronco Interdivisional (TID) y después de transitar por dos trimestres de prueba –dice el encargado de la Plataforma- se decide abrirlo a toda la docencia. De esta manera las mejoras y progresos que se realizan en la plataforma están en función de los requerimientos de los usuarios, que son docentes de las diferentes carreras en un

gran abanico que abarca las divisiones de Ciencias Biológicas, Ciencias Sociales, así como Ciencias y Artes para el Diseño. El encargado de la plataforma, señala que nunca se ha realizado un evento que promocióne a ENVIA, el crecimiento en su uso ha sido por el convencimiento entre los propios docentes ya que, apunta “...no ha habido un apoyo institucional formal al proyecto. Se reconoce su existencia, se trabaja con ello, pero toda su vida ha sido un proyecto voluntario” (Encargado de plataforma ENVIA, entrevista)

Al igual que el Ex–Coordinador de CECAD, el perfil del encargado de ENVIA fue sustancial para entender y emprender el proyecto. Ser sociólogo de formación, pero programador de toda la vida, lo llevó a especializarse en tecnologías educativas a través de estudios de posgrado.

Sin embargo, en este proyecto se presentaron los mismos obstáculos que representó la puesta en marcha de la EVD en diferentes IES y que anotamos en capítulos anteriores. Cuenta de ello nos lo da, en primera instancia, el encargado de ENVIA, cuando nos señala los siguientes obstáculos que consideramos relevantes recuperar: 1) inició con una sola computadora para atender la prueba piloto del TID y, enseñar a tres grupos simultáneamente la plataforma; 2) de manera informal, hasta 2004, los rectores comienzan a apoyar el proyecto, no con recursos financieros, pero si con recursos humanos al concederle –al encargado de la plataforma- que se incorporen dos personas más. Es entonces cuando pueden distribuir el trabajo entre la gestión de la plataforma y las asesorías para el uso de las mismas; el trabajo de programación y la coordinación del proyecto en

su conjunto. Con estos apoyos es con los que se sigue trabajando 10 años después; 3) considera que para fortalecer y consolidar el proyecto, se debe de pasar de un departamento de infraestructura, a uno departamento académico donde también se haga investigación y desarrollo de tecnología con más plazas y tecnología más completa.

Por su parte, y respecto a los obstáculos presentados por la misma Institución, el entonces Coordinador de CECAD, nos comenta los siguientes: 1) el más importante, me parece, es el que se hace alusión a una falta de perspectiva de la investigación y desarrollo, reflejada en la cultura de los profesores, y que el entrevistado alude al señalar cómo parte de la comunidad insistía en comprar un producto y no desarrollarlo, como fue el caso; 2) cuando pide presupuesto, al inicio de la gestión del CECAD, le informan que la misma está deficitaria, la ventaja en el mediano y largo plazo fue el hecho de permitirle usar los recursos que autogenerara por educación continua, y así fue; 3) con una visión de gestión, producto de cargos que fue ocupando después de CECAD, percibe que el proyecto de incorporar las TIC en la UAM ha tenido como mayor obstáculo la falta de un “claro compromiso institucional por funcionar en el camino de la Educación a Distancia.”(Ex-coordinador de CECAD, entrevista). Señala que, en la gestión inmediata anterior, la Rectoría General (2009-2013), quiso tomar como suyo el proyecto en exclusividad, sin considerar lo que las Unidades hacen y eso, considera, no permite el desarrollo de los demás; 4) no hay un esfuerzo colaborativo entre las Unidades, ya que no existe una Coordinación que las

comunique, lo cual es producto - señala el entrevistado- de la falta de promoción de un trabajo colaborativo desde la Rectoría General.

El que el proyecto ya esté incorporado al PDI, señala, es un enorme salto en cuanto a que ello, dice, legitima institucionalmente la plataforma ENVIA. Pero dicha incorporación se logró prácticamente 10 años después.

ENVIA es un claro ejemplo del proceso de institucionalización de un proyecto hasta su institucionalización exitosa, donde la capacidad de agencia de los actores es el elemento fundamental que lleva desde el nacimiento del paradigma, su legitimización entre una comunidad amplia de actores que lo hacen suyo, hasta que cristaliza en la institucionalización formal, aunque insuficiente (Scott, 2008). Así, podemos sostener con base en (Berger y Luckman, 1968) que la habituación es producto de las acciones de los actores y la puerta al cambio institucional y la innovación.

## **2. Proyecto de Cursos no presenciales y Sistema Colaborativo. CBI, UAM-A y la multimodalidad en los PyPE de CBI.**

La siguiente información fue resultado de una entrevista realizada a la Ex Jefa del Departamento de Sistemas de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, de la Unidad Azcapotzalco de la UAM en el período 2010-2014, quien como se verá, jugó un papel importante en el impulso a la EVD.

A diferencia del proyecto ENVIA, la evolución de éste proyecto, comienza en 2011 –nos cuenta la entrevistada- como resultado de la propuesta del Director de la

División de Ciencias Básicas e Ingeniería (2008-2012) de la misma Unidad, de crear un trimestre de recuperación para los alumnos de nuevo ingreso, como estrategia para lograr una mayor retención de alumnos. Como resultado de estas acciones, se logra reducir la deserción de alumnos, sin embargo, dada la alta demanda para cursar materias en un proceso de regularización de alumnos atrasados, se generen cuellos de botella en trimestres subsecuentes. En consecuencia se tienen que programar más cursos. Así, en el trimestre 11-O, en las UEA donde habitualmente se programaban de 10 a 12 grupos, los datos de preinscripción señalaba una demandaba para abrir 24 grupos, pero no se contaba con salones, profesores, ni laboratorios. Entonces surge la idea de abrir cursos no presenciales, para aprovechar a los docentes, disminuir los requerimientos de salones y atender a un mayor grupo de alumnos.

Con la intención era resolver la gran demanda de grupos en Tronco Básico (TB), la Ex-Jefa del Departamento nos comenta que los primeros grupos que se abrieron en la modalidad no presencial, fueron para las tres UEA más demandadas de dicho TB con grupos de hasta 250 alumnos. Algunos fueron atendidos por dos o tres profesores, otros con un profesor y dos ayudantes.

Lo que posibilita la emergencia del proyecto –nos cuenta la entrevistada- es el trabajo que ya se había hecho antes en la dirección de introducir TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya se contaba con la plataforma de CBI en línea, con cursos desarrollados en la plataforma Moodle que se utilizaban tanto en el Sistema de Aprendizaje Individualizado (SAI), como en cursos tradicionales; ya

se tenían por ello, materiales didácticos elaborados como base. Entonces, se identificaron quiénes ya habían elaborado material, quiénes tenían aulas y quiénes, sobre todo, tenían interés. Se evaluaron a los profesores para saber qué tan interesados estarían ya que, pese a tener materiales elaborados, había docentes desinteresados o que no estaban de acuerdo con la educación a distancia. Se invitaron a los más entusiastas y esos son los que conformaron el equipo base.

Como podemos apreciar, era fundamental incidir en una base de profesores que creyeran y estuvieran interesados en el proyecto. Si bien ya estaba presente en esta comunidad docente el paradigma de incorporar tecnología educativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, había que empujar más en la dirección de la EVD y romper el cerco de la habituación institucionalizada del paradigma anterior (Berger y Luckman, 1968). Este proceso es lo que identificamos con Domínguez (2000) como atraer a personas de mentalidades semejantes que proporcionen un reforzamiento sobre los nuevos supuestos que ya no son resueltos con los viejos paradigmas.

Por un lado, la entonces Jefa del Departamento de Sistemas se encargó de buscar a profesores de este Departamento y, por otro lado, el Director buscó profesores del Departamento de Ciencias Básicas, ya que las UEA del TB son fundamentalmente impartidas por docentes de ambos departamentos. Se hizo un acuerdo directo con los profesores para participar, los colectivos de docencia no fueron consultados.

De no haberse tomado estas medidas –comenta la Ex Jefa de Sistemas-, más de mil alumnos se hubieran quedado sin inscribirse en esas materias. Algo interesante es que los porcentajes de aprobación en estos grupos son similares a los tradicionales (50%), pero, por el número de alumnos inscritos, en términos absolutos si hay un impacto favorable en el número de alumnos beneficiados.

Ante la pregunta: ¿Qué hace que el proyecto trascienda de ser una solución al problema de demanda, a un proyecto de desarrollo de la modalidad?, nuestra entrevistada lo identifica en: La demanda de alumnos interesados y a los cuales les viene bien la modalidad, por lo que buscan otras UEA similares dónde inscribirse. Esta búsqueda por parte de los alumnos llevó a considerar el hecho de aumentar el número de grupos no presenciales.

Para que el proyecto se consolide –nos dice nuestra entrevistada- se debe generar una masa de recursos educativos, irlos perfeccionando e; involucrar profesores convencidos. Siendo el objetivo de largo alcance: tener una licenciatura en línea. Desafortunadamente las autoridades no están convencidas de la modalidad –señala la entrevistada-, tampoco lo está un grupo de profesores que se sienten incómodos con ésta porque creen que en el corto plazo ya no se les necesitarán, lo cual es falso. Siempre se necesita un profesor y no sólo para calificar, sino por el hecho de dar seguimiento y estar en contacto con alumnos. Son mitos y creencias sobre la fuente de trabajo lo que detiene el proyecto.

Sin embargo -asevera la Ex-Jefa del Departamento de Sistemas-, pese al esfuerzo que se desarrolla, la cantidad de profesores aun no es lo suficientemente amplia

para reforzar el proyecto y su avance. Además faltan recursos, ya que lo que sobra de algunas otras partidas presupuestales es lo que le asignan al proyecto, y si las nuevas autoridades –como el nuevo Jefe de Departamento de Sistemas, 2014-2018- dice no creer en la modalidad, hasta corremos el riesgo de ya no abrir grupos en la modalidad. Esto, a diferencia de la Gestión del Director que estaba cuando empezó el proyecto (2011), donde se invirtieron muchos recursos ya que su equipo estaba convencido del beneficio a una gran masa de estudiantes.

De igual manera fue importante para el proyecto, la llegada de nuestra entrevistada a la Jefatura del Departamento de Sistemas para el periodo 2010-2014, ya que –nos comenta- durante más de 12 años, conjuntamente con otro profesor, estuvieron trabajando en plataformas en línea, utilizando el SAI “Por debajo de agua, ya que teníamos que trabajar sin que nadie se enterara ya que para todo mundo estábamos violentando la legislación” (Ex-Jefa del Departamento de Sistemas, entrevista). Pero el avance logrado en 12 años no se compara en los que sucedió en un par de trimestres cuando “yo estaba en la Jefatura y tenía cierta posición y liderazgo en el Departamento y que se conjuga con la necesidad de la División, pero sobre todo con la visión del Director de la misma. Lo que avanzamos en dos trimestres fue abismal con respecto a lo que avanzamos durante más de dos años.” (Ex-Jefa del Departamento de Sistemas, entrevista).

Es importante aquí resaltar no solamente lo importante que es el convencimiento de los actores en el cambio, sino también en la diferencia que existe entre estar ocupando o no un cargo de gestión para incidir en la velocidad y magnitud del

cambio (Domínguez, 2000). Nos referimos al hecho que nos señala nuestra entrevistada, al comentar que en la Gestión del Director de División anterior (2008-2012), si hubo recursos porque se creía en el proyecto; pero también al apuntar la velocidad del cambio una vez que llega al cargo, el avance fue muy rápido. Pero igualmente relevante es lo que nos comenta una vez que deja el cargo y quien le sucedió en la Jefatura de Departamento de Sistemas no cree en la modalidad y puede incluso llegar a parar el proyecto. Es claro que los actores buscan dar sentido al contexto para decidir y actuar, siempre basados en las subjetividades que incorporan a su cosmovisión por los roles y responsabilidades asumidas y que traen en sí mismos los paradigmas institucionalizados, con base en los cuales pueden apoyar o no proyectos que dentro de su perspectiva serán correctos o no. De la Garza (2007)

Estos paradigmas institucionalizados que asumen los actores cuando toman cargos de gestión, se visualiza también cuando nuestra entrevistada nos comenta que el fundamento que encuentran profesores y autoridades para no apoyar el desarrollo del proyecto está en la interpretación que se hace de la Legislación porque –nos comenta- nos apegamos de manera muy rigurosa a la misma, con una lectura, por parte de profesores y autoridades, muy a la conveniencia del profesor, con base en ello dejamos entonces de innovar y ser creativos.

En este mismo sentido normativo, le preguntamos a la Ex-Jefa del Departamento de sistemas: ¿El TIPPPA<sup>14</sup> es un obstáculo? Sí porque para algunos profesores, sino le deja puntos muy difícilmente le entran. Por ejemplo, la innovación

---

<sup>14</sup> Tabulador de Ingreso, Permanencia y Promoción de Personal Académico (TIPPPA)

educativa no está tasada, solo se habla del desarrollo de materiales educativos en el TIPPPA. Sin embargo, hay otros profesores que están dispuestos a estar trabajando pese a que tener un curso en línea implica más del doble de esfuerzo que un curso presencial y todo ese tiempo invertido en la planeación de las actividades de aprendizaje y en los recursos de aprendizaje multimedia que desarrollan, ni siquiera existe una forma legal que los contabilice en puntos. Estos son los profesores, a quienes no sólo no nos interesa el puntaje, sino nos apasiona la EVD y sabemos, es algo que tenemos que hacer. Sin embargo, el hecho de que existiera una reglamentación, y de que los profesores se dieran cuenta de que eso les contabiliza para su tabulador, eso impulsaría más el proyecto –señaló nuestra entrevistada-.

En coincidencia con lo expuesto en el proyecto ENVIA, nos señala nuestra entrevistada que para poder fortalecer el proyecto de EVD, es liderazgo lo que ha faltado en la Universidad y en las Unidades, para saber qué, cómo y con quién impulsarlo. Reconoce, que debe ser un proyecto surgido de la parte más operativa que son los Departamentos ya que los profesores pueden estar entrando y saliendo del proyecto sin avanzar. Pero si el Director tiene la iniciativa y asigna recursos y él mismo tiene ese liderazgo para reconocer las personas que pueden ayudarle para que se avance rápido, entonces las cosas avanzan. Hay que tener liderazgo para identificar a las personas clave que pueden hacer que el proyecto avance; ver qué recursos se van a inyectar; qué alcances se va a tener y hacer una planeación estratégica donde se determine cómo se avanza, cómo se va a ir

creciendo y hacia dónde se quiere llegar –enfatisa la Ex-Jefa del Departamento de Sistemas-.

De esta manera identificamos que el proceso de institucionalización, nace con los miembros de la organización, en nuestro caso los profesores, teniendo como catalizadores quienes están en cargos de gestión para su impulso, siendo fundamental que estos últimos logren cuestionar y superar la institucionalidad encarnada (De La Garza, 2007).

Lo anterior tiene aún más sentido cuando nos comenta nuestra entrevistada que con las actuales autoridades -2014 y 2015-, el proyecto de cursos no presenciales se ha venido retrayendo. Por ejemplo –nos dice-, los primero cursos no presenciales eran para 250 alumnos, después se bajaron a 200, luego a 150 y ahora el cupo máximo es de 100 alumnos. Entonces, en un momento se tuvieron resultados, pero no fueron convincentes para algunos, entonces dijeron los cursos presenciales “como que no”. Sin embargo, hay alumnos en la modalidad presencial que siguen buscando la modalidad alternativa a distancia.

Ahora bien, el proyecto de cursos no presenciales buscó dar pasos a su institucionalización al nombrar, el Director de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (2008-2012), una comisión para hacer un reglamento de los cursos no presenciales. Deja dentro de la comisión a nuestra entrevistada, entonces Jefa del Departamento de Sistemas, en la misma, –nos señala nuestra entrevistada- hay gente que no está convencida de la modalidad “... y que estaban dispuestos a hacer lo que fuera para que desaparecieran los cursos no presenciales. Entonces

se me ocurre que definamos una nueva modalidad de conducción del proceso de enseñanza aprendizaje que parta del hecho de agarrar al SAI como base y crear algo nuevo que incorpore las tecnologías de información.” (Ex-Jefa del Departamento de Sistemas).

Es así como -nos relata nuestra entrevistada-, nace y se trabaja de manera colaborativa, con profesores del Departamento de Sistemas, para la primera versión del Sistema de Aprendizaje Cooperativo (SAC) dándole un pequeño giro a la propuesta de cursos no presenciales, involucrando una parte más didáctica y pedagógica, un fundamento más filosófico de neurociencia para que los profesores cambien el foco y no estén pensando solo en la modalidad no presencial. Se le da ese giro como lineamientos del SAC y lo ven de otra manera. La estrategia que establece la Ex-Jefa del Departamento de Sistemas, es entonces convencerles que esta nueva modalidad, puede aplicarse hasta en los cursos convencionales, ni siquiera se requiere tecnología de la información. Y eso es lo que acaba convenciendo a los profesores y nos ayuda a que sean aprobados los lineamientos a los cursos del SAC por el Consejo Divisional de CBI.

Una vez logrado lo anterior, la entrevistada comenta que comienza a presionar para que se incorpore la multimodalidad en los nuevos planes y programas de estudio, que era algo que también el Director 2008-2012 impulsó. Objetivo que se logra en 2013 con la aprobación ante el Colegio Académico, de los Planes y Programas de Estudio de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Unidad Azcapotzalco.

Es así que podemos concluir que, a diferencia del proyecto ENVIA, el proyecto de cursos no presenciales es de mayor penetración en los Estudios Superiores, por tener en sus objetivos el desarrollo de la modalidad virtual y a distancia en Licenciatura. Sin embargo, pese a estar institucionalizado en los Planes y Programas de Estudio y en los Lineamientos para Cursos del SAC, no ha logrado la base social amplia de una comunidad que esté convencida de los beneficios que la innovación conlleva.

Con base en Fernández (1994), identificamos aquí las tres dificultades, señaladas por la autora, para lograr el cambio hacia la institucionalización: 1) la resistencia y lucha por mantener el *status quo* al amparo de la interpretación de la normatividad; 2) los vínculos y relaciones de poder que tienen miembros de la comunidad tal que cambian los intereses de una gestión a otra; 3) la complejidad para los actores de la multisignificación del entorno, las necesidades, la confiabilidad de las intencionalidades y subjetividades involucradas en el cambio. Por ello, el proyecto tiene todavía un recorrido pendiente hacia la institucionalización: la legitimidad. Esto es, con base en Scott (2008): la institucionalidad llega para quedarse, cuando los sujetos le dan legitimidad a la acción o a la norma.

### **3. Sistema Institucional de Educación a Distancia, Rectoría General**

Las expresiones en este apartado, si bien no son producto de entrevistas realizadas, son obtenidas de las minutas de las reuniones que se llevaron a cabo

en la Rectoría General entre 2010 y 2013, periodo en el cual se trató de implementar el Sistema de Institucional de Educación a Distancia.

Los entrevistados sobre el proyecto ENVIA han hecho alusión a que al proyecto de EVD no es un proyecto que le interese a la Rectoría General impulsar de forma centralizada. Sin embargo, con la llegada del Rector General para el período 2009-2013, Rectoría General determinó iniciar los trabajos para la puesta en marcha de la Educación Virtual y a Distancia quedando como instancia encargada de coordinar dichos trabajos la Coordinación General de Vinculación y Desarrollo Institucional (CGVyDI) y la Dirección de Enlace con Sectores Políticos y Sociales.

Así, a través de la CGVyDI, en octubre de 2010 se estableció el Grupo Coordinador de Educación Virtual y a Distancia (GCEVyD) con integrantes de la misma Rectoría General y de todas las Unidades: Coordinadora General de Vinculación y Desarrollo Institucional de la Rectoría General; Director de Enlace con Sectores Educativos, CGVyDI/RG; Jefe de la Oficina de Educación Virtual, Unidad Azcapotzalco; Jefe de Proyecto, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, Unidad Cuajimalpa; Coordinador de Educación Virtual, Unidad Iztapalapa; Coordinador de Educación Continua y a Distancia, Unidad Xochimilco y; como invitado un Profesor-Investigador, Unidad Iztapalapa.

Con base en la documentación archivada, en lo que parece ser la primera reunión de trabajo, del 20 de octubre de 2010, se determinaron los objetivos que perseguían el grupo promotor y que podían ser considerados el mandato del Rector General al Grupo:

1. Fortalecer la Educación Virtual y a Distancia como apoyo a la Educación Presencial.
2. Evaluar el desarrollo de los programas que actualmente se ofrecen en línea en la UAM.
3. Elaborar Políticas en materia de Educación Virtual y a Distancia que posibiliten a la UAM el ofrecimiento de Licenciaturas y Maestrías en línea.
4. Tener en operación, al menos una licenciatura en línea. (Minuta del 20 de octubre 2010)

Si bien para cada uno de los objetivos se desagregaron estrategias y acciones específicas –que aquí no replicaremos-, podemos reconocer en ellas, que se abordan todos los aspectos antes señalados como recomendación a las IES por parte del “*Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, Líneas estratégicas para su desarrollo*”, sin tenerlo como referencia; sin embargo, no se lograron los objetivos. Siguiendo dicho esquema de recomendaciones, desde la Rectoría General, para este período de Gestión (2009-2013) se cumplieron de la siguiente manera.

En cuanto a que la EVD sea incorporada a la planeación institucional, retomamos lo que antes hemos señalado, en el sentido de que efectivamente en el Plan de Desarrollo Institucional (2011-2024), fue incorporada la educación abierta y a distancia. Véase, el capítulo IV Capacidades institucionales para el desarrollo de la educación virtual y a distancia.

En lo referente a plantear una oferta educativa con el diseño curricular respectivo, se planteó en el plan del GCEVyD el desarrollo de una Licenciatura.

Por lo que toca a la formación de recursos humanos, el plan del mismo grupo planteó, por un lado, desarrollar una base de recursos común para la formación de docentes en ambientes presenciales, virtuales y a distancia, a partir de la creación de sistemas de capacitación permanente y, por otro, establecer un programa de sensibilización y conciencia colectiva, para generar una cultura crítica del uso de las TIC.

El grupo también se propuso desarrollar una normativa interna, como se planteó para las instituciones de educación superior. “El GCEVyD elaborará las Políticas de Educación Virtual y a Distancia, tomando en cuenta: capacidades internas, experiencias externas, necesidades que habrá que cubrir en materia de recursos humanos y tecnología, cambios legales que se requieren”. (Minuta del 20 de octubre 2010)

Por último, el financiamiento para el proyecto sí se obtuvo por parte del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) por un monto de cuatro millones de pesos, lo cual se constata en el siguiente extracto de una minuta:

La CGVyDI “...señaló que se cuenta con un presupuesto de \$4,000,000.00 para las actividades a desarrollar en el proyecto en cuestión. Dinero proveniente del PIFI y que será administrado por la CGVyDI para los fines planteados en dicho proyecto.” (Minuta del 9 de febrero de 2011).

El grupo consideró como necesarias tomar acciones inmediatas para el logro de los siguientes objetivos: 1) Oficializar el Grupo GCEVyD; 2) Crear una instancia de EVD en RG para planeación del desarrollo de la misma; 3) Asegurar la

participación de la UAM en las redes nacionales e internacionales de EVD, específicamente el ECOESAD; 4) Destinar un conjunto de recursos físicos, económicos y humanos que permitan dar un seguimiento adecuado al proyecto y aseguren la efectividad y calidad del mismo. (Minuta del 20 de octubre de 2010).

Pese a la planeación desarrollada, las actividades fueron transformándose y muchas de las estrategias, metas y acciones planteadas no se cumplieron. Incluso, para la segunda reunión, en donde se anunció el monto de financiamiento con que se contaba, la Coordinadora de la CGVyDI, adecuó los objetivos a “los requerimientos del Rector General”, diciendo que el objetivo del proyecto era tener mínimo una licenciatura en línea tomando como base la propuesta inicial del Rector General que abarcaba dos aspectos: “una licenciatura taquillera”, esto es, de las que más demanda tienen, por un lado; y, por otro lado, desarrollar en línea el 50 por ciento de las UEA que se imparten en los diferentes Planes y Programas de Estudio de la UAM. Todo esto teniendo como fecha final el término de la entonces gestión rectoral, es decir hacia el 2013. (Minuta del 9 de febrero de 2011)

Al respecto, el representante de la Unidad Azcapotzalco, observó que ya había cuadro Licenciaturas de Administración en las Unidades y que una quinta en la UAM, sólo por ser “taquillera” no garantizaba su éxito. Propuso desarrollar una nueva Licenciatura desde cero que permitiera ir creciendo el proyecto. La Coordinadora acordó ponerlo a consideración del Rector General.

Para la tercera reunión, dos meses después, la Coordinadora del Grupo informa que el Abogado General estaba preparando una propuesta de inclusión de la EVD en la Legislación, cuestión que a la fecha no ha visto la luz. Este tema lo abordaremos más adelante. En esta reunión, adicionalmente se acordó incorporar a representantes institucionales ante el ECOESAD y RNAED de la ANUIES<sup>15</sup>. Es de llamar la atención que esta incorporación responde a que en las Unidades Académicas sí se está abordando la EVD, de ahí que fueran fundamentalmente representantes de la Unidad Xochimilco e Iztapalapa, los que entraran a representar a la UAM en dichas redes nacionales.

Para los meses de julio y agosto, se siguieron las líneas marcadas por el Rector General, básicamente lo concerniente a que se desarrollara una versión en línea de la Licenciatura en Administración. Para ello, se convocó a Jefes de Departamento donde residen dichas Licenciaturas en las diferentes Unidades Académicas, salvo Lerma; de igual manera se convocó a los Coordinadores de dichas Licenciaturas. Así, el 8 de agosto, se llevó a cabo dicha reunión en donde, el conjunto de invitados saludaron con beneplácito –según minuta- el proyecto del Rector General, en voz de la Coordinadora GVDI. De los primeros acuerdos importantes que se tomaron fueron: 1) presentar una propuesta de Licenciatura al Rector General y; 2) hacer un estudio diagnóstico sobre mercado potencial a cubrir.

---

<sup>15</sup> Cabe recordar que la RENED de la ANUIES, fue la Red producto de los trabajos que realizó el grupo de la CUPIA en 2000, para el impulso de la EVD en la República. Ver el apartado V. B. Actores Personales.

En la reunión del 4 de agosto, se hicieron presentaciones de los Planes y Programas de Estudio de las distintas Licenciaturas en Administración de las Unidades, y se discutieron características generales que debería tener la nueva Licenciatura. Es de destacar que los Coordinadores de las ya existentes Licenciaturas en Administración, reconociendo la carencia en la UAM de las capacidades de desarrollo de la EVD, señalan la “pertinencia de contactar a los Profesores-Investigadores y especialistas en la temática (Educación Virtual, diseño curricular en línea, etc.), para iniciar los trabajos sobre una pre-propuesta sobre la licenciatura en línea de interés” (Minuta del 4 de Agosto de 2011).

Para septiembre del mismo 2011, el presupuesto obtenido mediante el PIFI (4 millones) se distribuyó y pulverizó entre instancias de EVD de las Unidades participantes, para las actividades que ellas consideraban fortalecían en sus Unidades los proyectos en la materia. Se perdió con ello la posibilidad de un trabajo central, dirigido desde la Rectoría General. De igual manera se enviaron a las Coordinaciones de las Licenciaturas de Administración, la “Guía para elaborar una propuesta de plan de estudios en línea UAM, Licenciatura en Administración”. Dicha guía, no fue contestada por las Coordinaciones de las Licenciaturas en cuestión. Para diciembre del mismo 2011, el entonces Director de Enlace con Sectores Políticos y Sociales de la CGVyDI, encargado de coordinar los trabajos del grupo, presenta su renuncia.

Es así que el proyecto originalmente planteado en el PDI (2011-2024) de la Rectoría General, se ve truncado y los recursos repartidos para los programas de

EVD que las Unidades consideraran pertinentes. Es pertinente aquí, preguntarnos ¿Qué pasó?, ya que es el primer esfuerzo institucional centralizado que busca desarrollar un proyecto señalado por muchos como necesario y que de una manera muy rápida se desarticula, aunque, como veremos en seguida, se vuelve a hacer un segundo intento, pero también fracasa.

Una de las posibles causas que originaron este fallido primer intento, podemos encontrarlo en los comentarios vertidos a propósito del proyecto ENVIA, cuando nos refieren que el Rector General, quiso tomar como suyo el proyecto de EVD, sin considerar lo que se hacía en las Unidades Universitarias. Esta hipótesis nos hace sentido cuando señalamos, con base en las minutas de trabajo, los objetivos planteados por el grupo y las recomendaciones realizadas, fueron dejadas de lado para seguir con la idea del Rector General. Esto muestra, de manera fehaciente, lo que ya se ha visto en diversos estudios organizacionales: los actores pugnan por diversos proyectos, aún a que sean de la misma naturaleza, diferenciados por las distintas interpretaciones del sentido institucional, lo que refleja intereses particulares mezclados con ilusiones y fantasías, pero que permean el actuar y las decisiones que toman. (Montaño, 2004).

Así, una vez que se han dado los cambios en la CGVyDI, para enero de 2012, se retoman nuevamente los trabajos de EVD desde la Rectoría General, pero ahora iniciando con un diagnóstico y recorrido personal, por parte de la Coordinadora General de Vinculación y Desarrollo Institucional y el Nuevo Director de Enlace, a las Unidades Universitarias para conocer el detalle de la EVD en cada una de

ellas. Producto de tal diagnóstico, se reconoce que la Licenciatura con mayor avance en la materia, y que puede ser puesta en línea, como era el plan del Rector General, es la de Ingeniería en Computación de la Unidad Azcapotzalco.

Con base en esto, se replantea el proyecto en el sentido de sí tener en línea una Licenciatura a Distancia para 2013, y desarrollar una normatividad apropiada. Pero cambian las características. Por un lado, se constata que lo que es pertinente impulsar en la UAM es la multimodalidad, permitiendo que cada Plan y Programa de estudios siga su trayectoria en modalidades distintas a la presencial; y en ese sentido lo que se replantea, es una normatividad multimodal dadas las experiencias en otras IES.

La factibilidad de la Licenciatura en Ingeniería en Computación de la Unidad Azcapotzalco, es porque ya se impartían cursos no presenciales (CNP), estaban en proceso las modificaciones a los Planes y Programas de Estudio de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, a donde pertenece esta licenciatura, en los cuales se consideraba la multimodalidad. Es así que se acordó con la Unidad, el Director de la División Académica, y la Jefa del Departamento de Sistemas, impulsar el desarrollo de la modalidad a distancia de esta licenciatura, por lo que se pidió presupuesto al Rector General para la compra de equipos y la contratación de especialistas en diseño instruccional y multimedia. El plan comprendía el desarrollo de unidades de enseñanza aprendizaje en línea, y para poder lanzar, a fines de 2013, la Licenciatura en línea.

Por otro lado, se inició el desarrollo de una normatividad multimodal, pero bajo el esquema de Sistema Institucional para la Educación Superior a Distancia (SIESAD). Como resultado de este esfuerzo, se entregó a la Oficina del Abogado General, un reglamento tipo para la multimodalidad.

Ambos esfuerzos nuevamente se truncaron con la renuncia a la Rectoría General en febrero de 2013, por lo cual el proyecto quedó a la deriva. Llegó el equipo solicitado a la Rectoría General, pero no se contrató a los especialistas y los profesores involucrados se desalentaron. Para septiembre, ante la llegada del nuevo Rector General (2013-2017), la Coordinadora General de Vinculación y Desarrollo Institucional presenta su renuncia y en octubre del mismo 2013, lo hace el Director de Enlace.

Con las entrevistas aquí vertidas, constatamos el papel actante de los actores, tanto para innovar como para contener el cambio; vemos también lo importante que es ocupar puestos de toma de decisiones para impulsar el cambio; e incluso, más relevante aún es cómo el cambio paradigmático proviene de la experiencia y formación que tienen los actores antes de intentar siquiera iniciar el cambio de paradigmas.

Podemos identificar, en estos proyectos emblemáticos de la UAM, que la influencia proveniente del exterior,—de otras IES u organismos— para que innove determinados procesos, en este caso la EVD, es una condición necesaria pero no suficiente. Esto es, las experiencias exteriores a la institución son un referente de

lo que están innovando otros, e incluso marca tendencias cuando ya es un grupo importante. Sin embargo, estas experiencias deben de ser escuchadas e incorporadas a la organización a través de sus miembros.

Cuando el cambio toca a la puerta de la organización, se le puede cerrar la puerta, sin embargo, lo que vemos es que de alguna u otra manera se infiltra en la UAM entre algunos de los actores cuyo contacto con el exterior existe. De esta manera dichos actores inician nuevas formas de hacer las cosas, se hacen preguntas respecto a cómo se pueden mejorar y aprovechar las innovaciones exteriores. Sin embargo, para la institucionalización de éstas, las IES tienen diferentes velocidades y dinamismo en el acoplamiento al nuevo contexto. Algunas, como vimos, incorporan de inmediato procesos de innovación, cambio e institucionalización, dirigidos por actores colocados en las esferas de la toma de decisiones; otras, en cambio, tardan en el proceso de que las nuevas ideas penetren entre sus comunidades, tal que los esfuerzos del cambio se diluyen a lo largo y ancho de la organización, sin que de conjunto, se logren institucionalizar de manera consistente los cambios.

Tal es el caso de la UAM, donde el proyecto ENVIA, de la Unidad Xochimilco, tardó poco más de diez años en aparecer en el Plan de Desarrollo Institucional, sin embargo, siguen con el mismo equipo humano de trabajo; por su parte el proyecto de Grupos No Presenciales y el Sistema de Aprendizaje Colaborativo de la Unidad Azcapotzalco, está en riesgo no sólo de no crecer, sino incluso estancarse.

Por su parte el proyecto emprendido desde la Rectoría General, el Sistema Institucional de Educación Superior Abierta y a Distancia, se derrumbó en dos ocasiones, la última fue letal ante la renuncia del Rector General que la promovió y la remoción de los funcionarios que la dirigían. Pudiendo con esto último constatar que la EVD inicia y se desarrolla desde las Divisiones Académicas de las Unidades Universitarias Respectivas.

## VI. CONCLUSIONES

Las presentes conclusiones incluyen, por un lado, un breve cotejo de lo que se planteó hacer y lo que se obtuvo respecto al objeto de estudio; por otro lado, un aspecto reflexivo respecto a la perspectiva organizacional y lo que de manera personal obtuve en mi carácter de investigador.

Iniciamos explicando lo que aconteció en prácticamente poco más de una década cuando emergen las TIC y penetran en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A más de veinte años del advenimiento de la sociedad del conocimiento, advertimos la desigualdad en la que se incorporan las TIC para la innovación educativa en las IES y particularmente para desarrollo de la EVD. Más allá de problemas de financiamiento y políticas públicas, observamos que son los actores quienes, en un juego de intereses y de poder permanente, deciden la dirección de la innovación, e incluso, cuando ya ha iniciado en un camino, éstas luchas de poder marcan la dinámica y magnitud del cambio (Domínguez, 2000).

Para llegar a esta conclusión se definieron distintos niveles de observación. El primero de ellos fue el del contexto internacional, donde figuran actores institucionales constituidos en organismos internacionales, como es la ONU. Vimos cómo, a fines de siglo XX, estos organismos ponen el dedo en el renglón, señalando la imperiosa necesidad para que las naciones asociadas –entre ellas México- y las IES, lleven a cabo procesos de innovación educativa tendientes a

capitalizar las ventajas de las entonces llamadas Nuevas TIC en la educación, con el objetivo de ampliar la cobertura educativa e incidir en la educación continua, definida como educación para la vida.

En esta escala mundial, observamos como naciones, con distintas capacidades económicas, adoptaron el paradigma y dirigieron esfuerzos para ampliar su cobertura educativa a través de la educación a distancia mediada con tecnología educativa, hasta llegar, en un extremo, a desarrollar megauniversidades internacionales.

Abordando un nivel de observación nacional, identificamos también a actores organizacionales que, retomando los planteamientos internacionales, se abocaron a incidir en IES y en las políticas públicas, para innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que esto redundara también en ampliar la cobertura de la educación superior. Dentro de estos actores institucionales, vimos que la ANUIES jugó un papel fundamental en la definición de estrategias para que las IES asumieran un compromiso de innovación del proceso educativo.

En otra escala de observación, encontramos, lo que acontecía en las IES, donde se implementaban proyectos de EVD teniendo aquel marco de referencia mundial y nacional, y que tomaron acciones en la dirección de la innovación educativa con este perfil. Encontramos ahí la dinámica de los actores, el juego de poder y la resistencia al cambio. Es en este nivel donde vemos, a través de entrevistas realizadas, primero en un estudio de principios de la primera década del siglo XXI; en segundo lugar en otro estudio con entrevistas diez años después y; en tercer

lugar en las propias entrevistas realizadas en la UAM; que está fundamentalmente en la decisión de los actores el desarrollo de la innovación educativa.

Sin embargo, hay diferencias entre los actores. La magnitud del cambio es más fuerte cuando hay actores haciendo sinergia desde posiciones importantes para la definición del rumbo de la organización. En este sentido es que comprendemos lo que en una de las entrevistas nos explican cómo en dos trimestres de acciones desde una Jefatura de Departamento, se logró avanzar más de lo que en dos a tres años se había logrado sin ese cargo; incluso comprendemos también cómo los proyectos caen cuando esas posiciones de decisión se pierden.

Encontramos con ello, que las IES desarrollaron la EVD con problemas fundamentales, teniendo en el centro de ellos la falta de interés de los docentes y de autoridades. De esta manera, aquellas IES que desarrollaron la modalidad abierta y a distancia diferenciada de la tradicional, tuvieron que contratar una planta docente *exprofeso* para la modalidad, y ello permitió solventar más rápido la curva de aprendizaje de la modalidad y la resistencia en los docentes, permitió que éstos no tuvieran que compartir las horas clase con una y otra modalidad. Mientras que aquellas que caminaron por la multimodalidad –la mayoría- vivieron las vicisitudes derivadas de no contar con capacitación para la modalidad a distancia, y con la sobrecarga de trabajo que documentamos como una de las desventajas de implantar la EVD. Esto último, dio más valor a su participación, ya que estuvo sustentada en la voluntad e interés de los docentes por desarrollar nuevas alternativas para los alumnos.

Es por ello que también vislumbramos ahora que el proceso de institucionalización, en el tiempo, toma distintas tonalidades. Inicia muy tenue con el cambio paradigmático de un conjunto de miembros de la organización; logra establecerse, cuando hay comunidades convencidas que adoptan el paradigma e inician el cambio en su ámbito de influencia, volviendo más marcada la tonalidad; se llega a su institucionalización parcial, cuando dichas comunidades legitiman el cambio que es incorporado como parte de la estructura de la organización, pero aún en ámbitos de influencia separados, sin conexión y duplicando esfuerzos, hasta con cierta rivalidad. En este nivel se pueden quedar muchas organizaciones, como fue el caso de la UAM, donde la EVD se ha desarrollado, se ha institucionalizado en áreas aisladas de distinta escala de influencia; y, si bien comienza a ser política institucional, aunque tardíamente, ésta es insuficiente para que genere sinergia en el rumbo de la innovación educativa que abarque de manera decidida a toda la Universidad.

En este proceso de acercamiento en distintos enfoques de observación, habría que profundizar en el estudio hacia la psicología que está detrás del cambio y la resistencia del mismo; otro ámbito de estudio podrá derivarse hacia las redes o grupos de poder que aparecen y desaparecen en el tiempo, con entradas y salidas de miembros, en función de los intereses que generan los propios actores y que configuran de manera dinámica cartografías de poder e intereses y que incluso, abarcan actores fuera de las fronteras de la organización. Sin embargo, estos

estudio no fueron abordados por este trabajo en virtud de que hay cumplir tiempos y compromisos con el Programa de Estudios Organizacionales.

Haber adoptado la perspectiva de los Estudios Organizacionales, nos permitió traspasar la escala de observación cuantitativa, que sólo nos da cuenta de crecimientos, tendencias, proporciones, entre otros. Con la perspectiva organizacional visualizamos a las Universidades como una organización, y como tales, realizamos el estudio cualitativo que nos permitió llegar al actor para observar la volatilidad en los intereses de aquellos que se encuentran en cargos de decisión; pudimos observar, la institucionalización como un proceso evolutivo y en espiral creciente, hasta llegar a cierto nivel de concreción por el corte temporal en el que hemos realizado el estudio.

Esto es, también estamos conscientes que el objeto de estudio lo observamos en un horizonte de tiempo pasado, tal como álbum de acetatos, donde cada acetato muestra una escala de observación de distintos elementos que conforman al objeto, que dan cuenta de la estructura, dinámica y comportamientos asociados a dicho objeto como un modelo de referencia. Sin embargo, en la dinámica temporal del objeto, tenemos un nivel de observación más detallado, donde las particularidades y diferencias entre un objeto y otro se van haciendo evidentes, más allá de aquel modelo general de referencia. Así, el objeto estudiado, esto es la Institucionalización de la Educación Virtual y a Distancia en la UAM, no nos sirve para inferir la generalización de los procesos de Institucionalización en otras

IES, tampoco para procesos similares dentro de la misma UAM. Máxime porque, con base en la perspectiva de los estudios organizacionales visualizamos el comportamiento de los actores que explica el devenir de la organización estudiada en un ámbito muy específico: la EVD en la UAM. Mas lo que sí podemos generalizar, con base en lo planteado en el marco teórico y lo encontrado que en todo estudio de los procesos de institucionalización, que es en los actores en los que descansa la posibilidad del cambio y la innovación.

Esta investigación permitió conversar con los actores, conocer de primera mano su perspectiva de los hechos, saber cómo inició el cambio paradigmático, con qué se toparon y se siguen topando; conocer las redes que tuvieron que entretejer para consolidar cierto nivel del proyecto. Todo esto da cuenta de que cualquier investigación en el ámbito de los Estudios Organizacionales debe recoger la visión de los actores, recuperando las interacciones que establecieron para hacer crecer el nuevo paradigma, en este caso de la EVD.

De esta manera, si bien no podemos decir que ha terminado el proceso de institucionalización de la EVD a en la UAM, sí podemos concluir al respecto que:

- 1) El camino por el cual se está desarrollando la EVD es por la multimodalidad. Esto es, incorporando las TIC en los procesos de enseñanza – aprendizaje, con miras a ofertar al alumno múltiples posibilidades para planear su trayectoria escolar.

- 2) Desde su nacimiento, la Legislación Universitaria contempla la multimodalidad en planes y programas de estudio. Pero hizo falta que se hicieran nuevas interpretaciones de aquella casi cuarenta años después, para entender que se le puede dar soporte legislativo al desarrollo de modalidades alternativas a la tradicional.
- 3) De manera contradictoria, la misma Legislación Universitaria, sólo reconoce al docente de hora frente a grupo, al alumno que debe asistir a tomar todas sus clases y a presentar sus evaluaciones en el recinto universitario. Es este el ámbito para una reforma normativa profunda.
- 4) Estos dos últimos puntos, han imposibilitado un avance contundente de la innovación educativa ya que aquellos interesados en el desarrollo de ésta fundamentan la posibilidad de su implantación en el primero; pero los que desean mantener la enseñanza totalmente presencial y solamente apoyar con tecnología la impartición de clases, fundamentan la imposibilidad de su desarrollo en el segundo punto.

Pues bien, reconocemos que en la Universidad Autónoma Metropolitana el proceso de innovación es impulsado por actores específicos, sin financiamiento y sin una política institucional formal. Su evolución es fundamentalmente en el ámbito de la educación continua y en cuanto a estudios superiores, como apoyo a la modalidad presencial, encontrándose actualmente rezagada su institucionalización, respecto a otras IES. Es decir, no se ha desarrollado un sistema institucional de educación superior abierta y a distancia, que permita ofrecer programas y planes de estudio de educación superior a distancia. Los

esfuerzos que se hacen están recargados en el interés de actores específicos que han jugado un papel fundamental en la institucionalización de la EVD.

Así hemos dado cuenta de la congruencia del análisis organizacional como un cuerpo teórico y metodológico con el cual podemos explicar el devenir de las organizaciones poniendo el acento en el actor como el factor más elemental de la organización, siendo su subjetividad el elemento de mayor atomicidad que explica comportamiento y de la configuración organizacional; el ambiente organizacional; y sobre todo la dinámica y magnitud de la innovación y los cambios en cualquier escala de observación.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvesson, M. and Willmott, H. (2002) *Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual*, Journal of Management Studies 39(5).

Angulo Martín, Pastor (2005), *La Educación Superior a Distancia en el Nuevo Contexto Tecnológico del Siglo XXI*, Revista de la Educación Superior, octubre-diciembre, año/vol, XXXIV (4), número 136, ANUIES, D.F. México, p.p. 77-93

ANUIES (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES*, 1ra. ed., marzo del 2000, México.

ANUIES (2000). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Documento aprobado, por la XXXI Asamblea General Ordinaria en su sesión el 16 de octubre del 2000 en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Arias Lovillo, Raúl (2008.), Cuarto Informe de labores del Rector 2008-2009. Universidad Veracruzana. México.

Arias Lovillo, Raúl (2010). *Sistema de Educación Multimodal, una alternativa para la educación superior*; en Artículo semanal del Rector; 18 de octubre de 2010. URL: <http://www.uv.mx/boletines/rector/octubre10/181010-sistema-educacion-multimodal.html>. Última consulta: mayo 2014.

Barker J. (1993) *Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams*, Administrative Science Quarterly.

Barker, J.A. (1995) *Paradigmas, el negocio de descubrir el futuro*, McGraw-Hill, México.

Beltrán Casanova, Jenny (2005), *El modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana*, Revista de Investigación Educativa 1 julio-diciembre,

2005, Xalapa, Veracruz, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Berger, Peter I. y Luckmann, Thomas (1968), *La Construcción Social de la Realidad*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Betanzo Ortíz, Pamela (2012). La Educación a Distancia, una apuesta presente para el futuro. En la Rev. U2000 *Crónica de la Educación Superior*. Febrero 27 de 2012, Año XXIII, número 760. México.

BID (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe Documento de estrategia*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C. Diciembre 1997— N° EDU-101. URL: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481830>. Última consulta: noviembre 2014.

Bourdieu Pierre (2009) *El sentido práctico*. México, Siglo XXI Editores.

Brint, Steven y Karabel, Jerome, XIII. Los orígenes y las transformaciones institucionales: el caso de las escuelas locales de los Estados Unidos, en *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Powell y Dimaggio (Compiladores), Ed. FCE 1999.

Bruce I., Berg (2001), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 4a edición, Ed. Allyn & Bacon, 2001

Cabral Vargas, Brenda (2010). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica*. – 1ª ed. – México: Universidad Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2010.

Calderón Vivar, Rodolfo: 2009; *Primera Etapa del Sistema Educativo Multimodal: la reconversión académica en las facultades de la Universidad Veracruzana para flexibilizar horarios, espacios, currícula y oferta educativa*; Dirección General del Sistema de Enseñanza Abierta; Xalapa, Ver. Noviembre de 2009. México

Calderón Vivar, Rodolfo: 2009\_2. *Esbozos sobre las líneas de acción de un Sistema de Educación Multimodal*; Diapositivas de apoyo de la conferencia en línea sobre el tema de Sistema de Educación Multimodal, expuesta en el Congreso Virtual de Innovación Educativa de la SOMECE, efectuado en octubre de 2009. URL: <http://www.slideshare.net/rcalderonvivar/rodolfo-calderon-vivarmultimodalidad>. Última consulta: mayo 2014.

Canseco Sedano, Ernesto; Pérez Chávez, Nydia y Quiroz Barradas, Jorge, (2009). *El sistema de enseñanza abierta, hacia los treinta años de su creación*. URL: [http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/04\\_historia.pdf](http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/04_historia.pdf). Última consulta: mayo de 2014.

Carr, Nicholas G. (2004) *La TI ya no es importante*, en Harvard Business Review, agosto, Santiago de Chile.

Castells, Manuel (1999), *La era de la Información*. México, Siglo XXI Editores

Castells, Manuel. (1999). *Globalización Identidad Y Estado En América Latina*.

CBI (2013). Planes y programas de estudio de las licenciaturas de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, UAM, Azc. URL: <http://cbi.azc.uam.mx/es/CBI/Licenciaturas>. Última consulta: marzo 2013.

CD (2014). Programa de Formación Docente. Coordinación de Docencia, UAM, Azc. URL: [http://www.azc.uam.mx/coord\\_general/docencia/formacion\\_docente.php](http://www.azc.uam.mx/coord_general/docencia/formacion_docente.php)). Última consulta: noviembre 2014.

CECADa (2014). Semana de Formación y Actualización de la Práctica Docente, Unidad Xochimilco, UAM. URL: <http://computoeducativo.xoc.uam.mx/>. Última consulta: agosto 2014.

CECADb (2014). Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia. URL: <http://cecad.xoc.uam.mx/>. Última consulta: noviembre de 2014.

CONAPO (2005). *Perspectiva de la educación superior en México para el siglo XXI*. Centro de estudios sociales y de opinión pública, Junio 2005.

CONAPO (2009). *Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009*. CONAPO 2009.

Courpasson D, (2000) *Managerial Strategies of Domination. Power in Soft Burocracies*, *Organization Studies* 21(1).

Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990), *El Actor y el Sistema, Las restricciones de la acción correctiva*, México, Ed. Alianza.

Cruz, J. (1996) *Cómo romper paradigmas y provocar el cambio*, Editorial Orión, México.

CUPIA-ANUIES (2000), *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Documento aprobado, en lo general, por la XXXI Asamblea General Ordinaria en su sesión el 16 de octubre del 2000 en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Czarniawska, Barbara (2001), *Is it Possible to Be a Constructionist Consultant?*, en *Management Learning*, Vol. 32, núm. 2, pp. 253–266.

De Garay Sánchez, Adrián (2006). *Informe de Actividades 2006*. URL: <http://www.uam.mx/transparencia/index.html>. Última consulta: agosto 2014.

De la Garza, Enrique (2007). *Los estudios organizacionales, entre racionalismo u neoinstitucionalismo*. En Salvador T. Porrás Duarte (editor), *Estudios Organizacionales y Asuntos Globales*, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, México, D.F., CENPROS- Plaza y Valdez.

De la Rosa Ayuzabeth (2008) *Apuntes*. Diplomado en Teoría de la Organización UAM-A.

Díaz-Bustos, Yamil (2010) *Mitos y racionalidad en la gestión para el desarrollo en las instituciones de educación superior. Un enfoque desde la perspectiva*

*simbólica*. Revista Análisis Organizacional, Volumen 1, Número 2, Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Domínguez, Alejandro (1999) *Cambio y conocimiento en los sistemas I*, Notas de curso, Fundación Arturo Rosenblueth, México.

Domínguez, Alejandro (2000) *Cambio y conocimiento en los sistemas II*, Notas de curso, Fundación Arturo Rosenblueth, México.

Enríquez, Eugène (2007), *Clinique du pouvoir. Les figures du maître, érès*, *Collection Sociologie Clinique*, París.

ENVIA (2012). Informe de la Plataforma ENVIA, de la Unidad Xochimilco 2012. URL: <http://envia.xoc.uam.mx/site/index.php?page=inicio>. Última consulta: septiembre de 2012.

EPT (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. URL [http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml). Última consulta: julio 2014)

Etzioni, Amitai (1986) *Organizaciones modernas*, UTEHA, México. (1964) Hall,

Ezzamel, Willmott y Worthington (2001) *Power, control and resistance in the factory that time forgot*, *Journal of Management Studies* 38.

FADOEES, (2013). Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior. Subsecretaría de Educación Pública. 30 de enero de 2013. URL: <http://www.ses.sep.gob.mx/programas-y-apoyos>. Última consulta: septiembre 2014

Fernández, Lidia M. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, pp. 17-52.

Foucault M. (2009, [1975]) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

Foucault, M. (1980) *El ojo del poder, Entrevista con Michel Foucault*, en Bentham, Jeremías: “El Panóptico”, ed. La Piqueta, Barcelona, 1980. Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.

Foucault, M. (1983), *Arqueología del Poder*, Ed. Siglo XXI, México.

Fresán Orozco, Magdalena (2006). Unidad Cuajimalpa, Primer Informe de Actividades 2005-2006. URL <http://www.uam.mx/transparencia/index.html>. Última consulta: agosto 2014.

Fresán Orozco, Magdalena (2007). Unidad Cuajimalpa, Primer Informe de Actividades 2006-2007. URL: <http://www.uam.mx/transparencia/index.html>. Última consulta: agosto 2014.

García Argüelles, Rosa Elena y Calderón Vivar, Rodolfo (2009); *Sistema de Educación Multimodal en la Universidad Veracruzana*, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 7: entornos virtuales de aprendizaje, Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. México.

Gaulejac, Vincent de (2008), *El Costo de la Excelencia*, Conferencia 28 de octubre de 2008 – Buenos Aires.

Giddens, Anthony (2011), *La Constitución de la Sociedad, Bases para la Teoría de la Estructuración*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Madrid.

Gutiérrez, Claudio (1968) *La abstracción y los límites de la imaginación paradigmática*, en *Crítica*, no. 5, México.

Hall, Richard H. Hall (1996), *Organizaciones. Estructuras, Procesos y Resultados*. Prentice Hall, 6a. Ed. México.

Hatch Mary Jo (1997) *Organization Theory. Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Oxford University Press New York.

Heydebrand, Wolf V. (1989), *New Organizational Forms*, en *Work and Occupations*, 16/3, pp. 323-357.

Ibarra Eduardo (2006), *¿Estudios Organizacionales en América Latina? Transitando del centro hacia las orillas*, en *Teorías Sociales y Estudios del Trabajo: Nuevos enfoques*, Enrique de la Garza Toledo, Coordinador ANTHROPOS, UAM-I.

Ibarra, Colorado E.; Montaña, Hirose L. (1989). *Introducción: Teoría de la organización: Desarrollo histórico, debate actual y perspectivas*, en *Teoría de la Organización. Fundamentos y Controversias*. México, UAM-Iztapalapa, 1989, 604 págs.

IELSAC-UNESCO (2003), *Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México*. UNESCO 2003. En <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>. Última consulta: enero 2011.

Instituto Politécnico Nacional (2007). *Informe de la Modificación de la Estructura de la Administración Central del Instituto Politécnico Nacional*, en *Gaceta Politécnica*, Número extraordinario 665, Año XLII, Vol. 10, del 30 de septiembre de 2007.

Jepperson, Ronald. L (1999), *Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo*. En *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*, Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (Compiladores). Ed. FCE, México.

Jo Hatch, Mary (1997), *Organization Theory. Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*, Oxford University Press, Great Britain, pp. 3-60

Latour, Bruno (2005) *Reassembling the Social: An introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press. 2005.

Levine Gutiérrez, Guillermo (1997) *Estructuras fundamentales de la computación*, McGraw-Hill, México.

López, Zárate Romualdo (2014). Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Azcapotzalco 2014-2017. Aprobado por mayoría simple por el Consejo Académico en la Sesión 388, celebrada los días 24 de junio y 2 de julio de 2014. URL: [http://consejoacademico.azc.uam.mx/pluginfile.php/1548/mod\\_resource/content/4/Plan%20de%20Desarrollo%202014%20corregido%20FINAL%20PARA%20DIFUSI%C3%93N%20FINAL%20FINAL.pdf](http://consejoacademico.azc.uam.mx/pluginfile.php/1548/mod_resource/content/4/Plan%20de%20Desarrollo%202014%20corregido%20FINAL%20PARA%20DIFUSI%C3%93N%20FINAL%20FINAL.pdf). Última consulta: agosto 2014.

Liotard, Jean-François (1989) *La condición posmoderna*, Tr. Mariano Antolín Rato, Ediciones Cátedra, Madrid.

Manjarrez Álvarez, Norberto (2005). Tercer Informe de Actividades (2004-2005), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. URL: <http://www.uam.mx/transparencia/index.html>. Última consulta: agosto de 2014.

March, James (1994), *A Primer on Decisions Making. How Decisions Happens*, The Free Press, pp. 175-219.

Meyer, John y Rowan Brian (1977) Organizaciones Institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia, en *Environments and organizations* de Marshall W. Meyer y Jossey-Bass, 1977.

Meyer, W John y Ramírez, O. Francisco (2007), *La Educación en la Sociedad Mundial, Teoría Institucional y Agenda de Investigación de los Sistemas Educativos Contemporáneos*, Ed. Octaedro, ICE. 2007.

Mintzberg, Henry (1991) *Mintzberg y la Organización*, Madrid, España, Ed. Díaz de Santos.

Monroy, Hermsillo, Oscar (2007). Informe del Rector 2007. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. URL: [\[http://www.uam.mx/transparencia/inforrganos/izt/informe2007OMH\\_Iztapalapa.pdf\]](http://www.uam.mx/transparencia/inforrganos/izt/informe2007OMH_Iztapalapa.pdf) ). Última consulta: agosto 2014.

Monroy, Hermosillo, Oscar (2009). Informe del Rector 2009. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. URL: <http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/izt/anterior.html>. Última Consulta: agosto de 2014.

Monroy, Hermosillo, Oscar (2010). Informe del Rector 2010. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. URL: <http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/izt/anterior.html>. Última Consulta: agosto de 2014.

Montaño Hirose, Luis (2004) *El estudio de la organizaciones en México, una perspectiva social*, en Montaño, Hirose Luis (Coord.) Los estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Universidad de Occidente y Miguel Ángel Porrúa, México.

Montaño Hirose, Luis (2006), *La Sociología de las Organizaciones: desarrollo, rompimientos y perspectivas*, en Enrique de la Garza Toledo (coord), Tratado latinoamericano de sociología, Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Barcelona.

Montaño Luis y Marcela Rendón. (2000) *La noción de organización. Sentido, polisemia y construcción social* Iztapalapa 48.

Montes de Oca García, Roberto (2007), *Alfabetización Múltiple en nuevos Ambientes de Aprendizaje*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México 1a. Ed. 2007.

Moore, Michael (Editor) (1990). *Contemporary Issues in American Distance Education*. Gran Bretaña: Pergamon Press. BPCW Wheatons Ltd, Exeter.

MULTIMEDIA (2012). Laboratorio: Aula Multimedia. URL: <http://multimedia.xoc.uam.mx/>. Última Consulta: marzo 2012.

Nateras Domínguez, Octavio (2013). Programa de trabajo para una posible gestión como rector de la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana período 2014-2018. URL: [http://www.iztapalapa.uam.mx/registrados/rector/Programa\\_Dr\\_Nateras\\_Dominguez.pdf](http://www.iztapalapa.uam.mx/registrados/rector/Programa_Dr_Nateras_Dominguez.pdf). Última Consulta: agosto 2014.

North, Douglas C. (1995), *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*, Fondo de Cultura Económica, México.

Parsons Talcott. (1976 [1951]), *El sistema social*, Revista de Occidente, Madrid.

OEV (2012). Oficina de Educación Virtual, Unidad Azcapotzalco. URL: <http://camvia.azc.uam.mx/>. Última consulta: septiembre de 2012.

Paters, Otto. (1967). *Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline*; en Otto Paters on Distance Education The Industrialization and Learning, Edited by Desmond Keegan 1994.

PDI (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024, Rectoría General. URL: <http://www.uam.mx/pdi/pdi/index.html>. Última Consulta: agosto 2013.

PDI 2007-2012 (2007). Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Xochimilco. El documento aparece sin autor. URL: <http://www.xoc.uam.mx/files/254/application/pdf/aplicacion.pdf>. Última Consulta: agosto 2014.

Peñaloza Castro, Eduardo Abel (2013). Acuerdo 03/2013 del Rector de la Unidad Cuajimalpa por el que se establece el proyecto de fortalecimiento de la docencia. 10 de septiembre de 2013. URL: <http://www.cua.uam.mx/pdf/Acuerdo%2003.13%20RU.pdf>. Última Consulta: agosto de 2014.

Peñaloza Castro, Eduardo Abel (2014). Informe de actividades 2013. URL: [http://www.cua.uam.mx/pdf/Informe\\_anual\\_2013\\_Unidad\\_Cuajimalpa\\_Rector.pdf](http://www.cua.uam.mx/pdf/Informe_anual_2013_Unidad_Cuajimalpa_Rector.pdf). Última Consulta: agosto 2014.

Peñalva Rosales, Laura; Ramírez, Hilda Teresa; De León Jiménez, Salvador (2014). El Papel de los agentes en la formación de institucionalidad. El caso de la educación a distancia; en *Instituciones y Desarrollo*, Novelo Urdanivia, Federico (Coord). Ed. UAM-Xochimilco, Departamento de Producción Económica 2014.

PH (2006), Plan de Estudios del Posgrado en Historiografía. DCSH, UAM A. URL: [http://posgradocsh.azc.uam.mx:8080/es/Historiografia/Plan\\_de\\_estudio](http://posgradocsh.azc.uam.mx:8080/es/Historiografia/Plan_de_estudio). Última Consulta: agosto de 2014.

PND (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. URL: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/>. Última Consulta: marzo 2012

PND (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. DOF 20/05/13.

POD (2014). Políticas Operativas de Docencia, Legislación Universitaria, Enero 2014. UAM.

PODA (2009). Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Azcapotzalco. Aprobadas por el Consejo Académico en la sesión 312, celebrada los días 13 y 23 de febrero de 2009. URL: <http://consejoacademico.azc.uam.mx/mod/page/view.php?id=506>. Última Consulta: agosto 2014.

PODC (2008). Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Cuajimalpa. Aprobadas por el Consejo Académico en la sesión CUA-19-07, celebrada los días 15 y 27 de noviembre de 2007. URL: <http://hermes.cua.uam.mx/archivos/docencia.pdf>. Última Consulta: agosto 2014.

PODI (2003). Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Iztapalapa. Aprobadas por el Consejo Académico en la sesión 231, celebrada el 28 de enero de 2003. URL: [http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/politicas/pol\\_operativas\\_docencia.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/politicas/pol_operativas_docencia.pdf). Última Consulta: agosto 2014.

PODX (2003). Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Xochimilco. Aprobadas por el Consejo Académico en la sesión 4.03, celebrada el 31 de marzo y 1ª de abril de 2003. URL:

<http://consejoacademico.xoc.uam.mx/archivos/documentos/POD.pdf>. Última Consulta: agosto 2014.

Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (1983), *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*, en *American Sociological Review*, Vol. 48, núm. 2, pp. 147-160.

PVPCGC (2013). Posgrado Virtual en Políticas Culturales y Gestión Cultural. URL: [http://virtuami.izt.uam.mx/oferta\\_academica/diplomado-y-posgrado-virtual.html](http://virtuami.izt.uam.mx/oferta_academica/diplomado-y-posgrado-virtual.html). Última Consulta: agosto 2014.

Rama, Claudio (2006), *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*, en Centro de Ética y Responsabilidad Social Juan Pablo II; URL: <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/PDF/A3%2004.pdf>. Última consulta: noviembre 2014.

Reed, Michael (1996), *Organizational Theorizing: a Historical Contested Terrain*, en Clegg, R. Stewart, David Courpasson y Nelson Phillips (2006), *Power and Organizations*, Sage London.

Reed, Mike (1998), *Organizational Analysis as a Discourse Analysis: A Critique*, en Grant, David, Tom Keenoy y Cliff Oswick, *Discourse and Organization*, Sage Londres.

RES (2014). Reglamento de Estudios Superiores. Legislación Universitaria, Enero 2014. UAM.

Richard H. Hall (1987), *Organizaciones. Estructuras, Procesos y Resultados*. Prentice Hall, 6a. Ed. México.

RIPPPA (2014). Reglamento de Ingreso y Permanencia y Promoción de Personal Académico. Legislación Universitaria, Enero 2014. UAM.

Rosas Huerta, Angélica (2008), Una ruta metodológica para evaluar la capacidad institucional, en Rev. *Política y Cultura*, no.30 México enero 2008. Ed. UAM-X.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, 2012

SAI (1987), Lineamientos para la definición y operación de los cursos bajo el sistema de aprendizaje individualizado (SAI). URL: [http://cbi.azc.uam.mx/work/models/CBI/Documentos/ConsejoDivisional/Lineamientos/PlanesProgramas/definicion\\_operacion\\_cursos\\_SAI.pdf](http://cbi.azc.uam.mx/work/models/CBI/Documentos/ConsejoDivisional/Lineamientos/PlanesProgramas/definicion_operacion_cursos_SAI.pdf). Última Consulta: agosto 2014.

Scott, W. Richard (1992), *Organizations. Rational, Natural and Open Systems*, Prentice Hall, New Jersey, pp.3-26.

Scott, W. Richard (2008), *Institutions and Organization*, Sage, California, pp. 47-71

Scriven, M. (1969), *Psychology without a paradigm*, en L. Berger (ed). *Clinical cognitive psychology*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, 1969. Citado en Walsh y Vaughan 1982, *Más allá del ego*, Ed. Kairos.

Sewell G. (2005) *Nice work? Rethinking managerial control in an era of knowledge work Organization*.

Sewell G. y Barry Wilkinson (1992) *Someone to watch over me: surveillance, discipline and just in time labor process*, *Sociology* 26(2).

Silverman, David (1975), *Teoría de las organizaciones*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.

Silvio, José (2001). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. En "La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe". UNESCO. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO). 2001

Sordo Zabay, Emilio (2015). Propuesta de plan de desarrollo de la Unidad Lerma (PDL) para el periodo 2015-2024. URL: [http://www.ler.uam.mx/upload/74c2ea\\_propuesta\\_pdl.pdf](http://www.ler.uam.mx/upload/74c2ea_propuesta_pdl.pdf). Última Consulta: enero 2015.

SUAYED (2009). Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. URL: [http://suayed.unam.mx/que\\_es.php](http://suayed.unam.mx/que_es.php). Última Consulta: enero 2012.

Torres del Castillo, Rosa María (2014). Observatorio: Mitos y metas de la 'Educación para Todos' (1990-2015). URL: <http://educacion-para-todos.blogspot.mx/2013/03/25-anos-de-educacion-para-todos-25.html>. Última Consulta: julio 2014.

Tuirán, Rodolfo (2012), *Avances y retos de la Educación Superior Pública y Particular en México*. XXXIV Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (CUPRIA). SEP 2012.

Tuirán, Rodolfo (2012b), V Informe de Gobierno. Subsecretaría de Educación Superior. URL: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/Superior.pdf>. Última consulta: septiembre de 2013.

Tuirán, Rodolfo y Ávila, José Luis (2011), *La educación superior: escenarios y desafíos; en Este País: tendencias y Opiniones*; URL: <http://estepais.com/site/?p=32598>. Última consulta: noviembre 2013.

UNESCO (2012). UNESCO, Declaración de París de 2012 sobre los REA. Congreso Mundial sobre Recursos Educativos Abiertos (REA), 20-22 de junio de 2012. URL: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf). Última consulta: septiembre de 2013.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior (ES) en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, UNESCO 1998.

UNIVERSIA (2014). URL: <http://www.universia.net/nosotros/quienes-somos/>.  
Última Consulta: marzo de 2014.

UPEV (2014). Unidad Politécnica para la Educación Virtual, IPN. URL:  
<http://www.upev.ipn.mx/>. Última consulta: mayo de 2014.

Valencia Carmona, Salvador (2012). *Desafíos y Paradigmas de la Educación Superior*, en Revista Mexicana de Derecho Constitucional No. 26, junio-diciembre 2012.

Vega y León, Salvador (2013). Programa de trabajo 2013-2017. URL:  
<http://www.uam.mx/comunicacionsocial/rg2013-17/index.html>. Última consulta:  
diciembre 2013.

VIRTUALEDUCA (2014). URL: <http://virtualeduca.org/infobasica.htm#>. Última  
Consulta: marzo de 2014

VIRTUAMI (2012). Informe de la Coordinación de Educación Virtual de la Unidad  
Iztapalapa 2012. URL: <http://virtuami.izt.uam.mx/>. Última consulta: septiembre de  
2012.

Weber Max (1964), *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*,  
México, FCE.

Weick, Karl (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, en  
*Administrative Science Quarterly*, 21/1

Yiannis Gabriel (2005) *Glass Cages and Glass Palaces: Images of Organization in  
Image-Conscious Times*, *Organization* Vol. 12(1).