Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Doctorado Interinstitucional en Educación Tesis

Interrelaciones organizacionales para la implementación de asignaturas en línea: caso de la Universidad Iberoamericana de Puebla

Tiscareño Ramírez, Ana Bertha

2019-10

https://hdl.handle.net/20.500.11777/4395

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981

INTERRELACIONES ORGANIZACIONALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ASIGNATURAS EN LÍNEA: CASO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

DIRECTOR DEL TRABAJO
Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

ANA BERTHA TISCAREÑO RAMIREZ

Puebla, Pue. 2019

Resumen 7
Introducción 8
1. Planteamiento del problema 14
1.1 Antecedentes: Procesos educativos mediados por TIC 14
1.2. Problema 16
1.2.1 La organización escolar 20
1.2.2 La educación en línea en las instituciones de educación superior 23
1.2.2.1 La educación en línea en la universidad de estudio 33
1.3 Preguntas guía 38
1.3.2 Objetivos 39
1.4 Justificación 39
1.4.1 Estado del arte 39
1.4.1.1 Los docentes y los procesos de innovación 44
1.4.1.2 Adopción de Innovaciones TIC 47
1.4.1.3 Modelos de difusión de innovación y cambios socio-estructurales en la organización 50
1.5 Supuestos 54
2. Marco Contextual 58
2.1 Las universidades privadas 60
2.2 El Contexto universitario: aspectos organizacionales 62
2.2.1 El entorno 62
2.2.2 La estructura de la universidad 65
2.2.3 Relaciones 68
2.2.4 Cultura Institucional 69
2.2.5 Aspecto Funcional 69
3. Sustento Teórico-conceptual 71
3.1 La universidad como organización 71
3.2 Aproximaciones teóricas al estudio de la organización 74
3.2.1 Anarquías organizadas 74
3.2.2 Organizaciones vagamente acopladas 76
3.2.3 Burocracia / adhocracia profesional 78
3.2.4 Características de las organizaciones universitarias 80
3.2.5 Modelos de gobernanza en las IES 82

3.3 La organización: dimensiones y elementos 87
3.3.1 Dimensión estructural 90
3.3.2 Dimensión funcional o procesual 93
3.3.3 Dimensión relacional 95
3.3.3.1 Agentes de la Innovación 97
3.3.4 Dimensión Cultural 99
3.3.5 Dimensión Entorno 100
3.4 Acotaciones de la Innovación y el Cambio 104
3.4.1 Atributos de Innovaciones Educativas 104
3.4.2 Cambio 107
3.5 Resistencias a los procesos de innovación 109
3. 6 Las Organizaciones que Aprenden 112
3.7 Especificidades de la Educación en Línea 113
4. Método 116
4.1 Diseño Metodológico 116
4.2 Sociología Fenomenológica 117
4.3 Estudio de Caso 121
4.4 Población de estudio 123
4.5 Técnicas de recolección de datos 130
4.5.1 Revisión documental 130
4.5.2 Entrevista semiestructurada 131
4.5.3 Fases de recopilación de datos 134
4.6 Validez y Confiabilidad 136
4.7 Estrategia de análisis 137
4.7.1 Codificación 139
4.8 Consideraciones Éticas 141
5. Análisis de la información 142
5.1Historia del desarrollo organizacional 146
5.1.1 Rectorados: línea de tiempo 146
5.2 Planes de estudio 150
5.3 Recursos TIC: Infraestructura y procesos asociados periodo 1999-2005 155
5.3.1 Recursos Tic: Periodo 2005-2008 161
5.3.2 Desarrollo TIC: periodo 2008-2013 161

5.3.3 Consolidación info-estructura 2013-2018 163
5.4 Factores organizacionales 166
5.4.1 Alcance y relevancia de las asignaturas en línea 166
5.4.2 Normatividad y lineamientos internos y externos 167
5.4.3 Autoridades Académicas: posturas 173
5.4.4 Procesos de tomas de decisiones 176
5.4.5 Articulación de procesos 181
5.4.5.1 Desarticulaciones 185
5.4.6 Formación docente 189
5.4.7 Gestión de las asignaturas en Línea 196
5.4.8 Aspectos y factores laborales 202
5.4.9 Comunicación y difusión de las asignaturas 205
5.4.10 Liderazgo 207
5.4.11 Atribución de significados: asignaturas en línea 210
5.4.12 Resistencias 220
5.4.13 Factores del Entorno 227
6. Conclusiones 231
Las interrelaciones que definen las asignaturas en línea como innovación educativa ... 231
Los referentes teórico – metodológicos 243
Reflexiones: interrelaciones organizacionales y la innovación 246
Referencias 247
Anexos 257

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Impacto de las TIC en los procesos educativos 39

Tabla 2 Tipos de investigación acerca de e-learning 41

Tabla 3 Investigaciones sujetos e innovación 45

Tabla 4 Investigaciones innovaciones mediadas por TIC 48

Tabla 5 Investigaciones modelos de innovación y cambios socio-estructurales 51

Tabla 6 La matrícula de las IES en Puebla 62

Tabla 7 Matricula de las universidades de elite en Puebla 63

Tabla 8 Modelos organizacionales y de gobernanza 86

Tabla 9 Promotores de la innovación educativa 97

Tabla 10 Factores externos de la innovación 98

Tabla 11 Intersección dimensiones de la organización y ámbitos de la innovación 102

Tabla 12 Atributos de la innovación 105

Tabla 13 Atributos y estrategias 106

Tabla 14 Lecciones del Cambio Dinámico 107

Tabla 15 Resistencias a la Innovación 111

Tabla 16 Población participante 126

Tabla 17 Muestra de estudiantes 127

Tabla 18 Dominios y subdominios para derivar preguntas 133

Tabla 19 Criterios de calidad en la investigación 136

Tabla 20 Elementos claves de la innovación y organización 145

Tabla 21 Cursos de formación y actualización docente 193

Tabla 22 Resistencias y estrategias asignaturas en línea 227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características de la educación en línea: conocimiento y contexto 25
Figura 2. Factores más significativos en el aprendizaje en línea 27
Figura 3. Proceso de adopción de la innovación 29
Figura 4. Tendencias de estudios en innovación 43
Figura 5. Características escenario uno del cambio 55
Figura 6. Organigrama general Ibero Puebla 65
Figura 7. Departamentos y licenciaturas 67
Figura 8. Rasgos de organizaciones complejas 73
Figura 9. Las dimensiones de la organización 88
Figura 10. Dimensiones de las organizaciones 89
Figura 11. Dimensión estructural 91
Figura 12. Elementos de la dimensión relacional 96
Figura 13. Comunidad de indagación 115
Figura 14. Muestra 130
Figura 15. Dimensiones de la organización 145
Figura 16. Ámbitos de la innovación 146
Figura 17. Cronología rectorado 148
Figura 18. Evolución planes de estudio 156
Figura 19. Eventos relevantes de procesos TIC 167
Figura 20. Lineamientos educación en línea 175
Figura 21. Articulaciones para procesos en línea 190
Figura 22. Factores incidentes en las asignaturas en línea 211
Figura 23. Significados atribuidos a las asignaturas 221
Figura 24. Interrelaciones en la organización 232

Resumen

El propósito de este trabajo de investigación fue caracterizar las interrelaciones organizacionales que los agentes educativos construyen al implementar una innovación, en este caso asignaturas en línea. Para propósitos de estudio, la organización escolar se abordó desde cinco dimensiones; estructural, funcional, relacional, cultural y el entorno. La investigación es de corte cualitativo y fue realizada desde una perspectiva interpretativa sustentada en principios de la sociología fenomenológica; asimismo se analizaron modelos organizacionales que sirvieron como marco de referencia y se conceptualizaron la innovación y la educación en línea. La investigación es un estudio de caso en una universidad particular de amplio prestigio y tradición. La población de estudió incluyó a veintisiete agentes educativos y las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental y la entrevista semi-estructurada. Se concluyó que las interrelaciones que favorecen la implementación de procesos en línea son de corresponsabilidad, apoyo, retroalimentación, colaboración y compromiso tienen características de consenso y diálogo; estas interrelaciones surgen de la atribución de significados positivos hacia la modalidad. En contraste, las interrelaciones que han inhibido el proceso son las resistencias cuyo origen se ubica en significados negativos, malas experiencias, el desconocimiento de la modalidad o la oposición al cambio.

Introducción

Las universidades, símbolos de saber y conocimiento, están orientadas al cumplimiento de diversas funciones y propósitos. Actualmente, estas instituciones se enfrentan, a procesos de transformación propiciados por el desarrollo digital y por la presencia de estudiantes con nuevas características; lo que las desafía a desarrollar otras formas de organización para responder de manera adecuada a nuevas realidades. Como organización, las universidades se constituyen por múltiples departamentos y áreas donde confluye una red de personas que tienen formaciones, trayectorias, ideologías e intereses diversos; estas condiciones generan un contexto organizacional sofisticado.

Las organizaciones son estructuras sociales por lo que en este trabajo se postula que el contexto o entramado organizacional se construye y define a través de las interrelaciones que ocurren en las diversas dimensiones que conforman a la universidad. El concepto de interrelación se refiere a relaciones de correspondencia mutua que ocurren entre los diversos elementos organizacionales. Esta perspectiva de entender y abordar la organización como una serie de relaciones de unión, correspondencia o separación está asociada a su carácter; Gairín (2004) señala que la organización no es un ente prefigurado o estático, por el contrario tiene un carácter dinámico ya que implica más acción que estructura.

Ese carácter dinámico es congruente con los tiempos inciertos y cambiantes vigentes. En este contexto de cambio es que en las últimas tres décadas, las Instituciones de Educación Superior (IES) entraron en un cometido de cambio representado por la introducción de innovaciones de diverso tipo y dimensión; los propósitos para innovar tienen diferentes orígenes: atender las demandas de instancias externas, estar acorde con las nuevas tendencias curriculares, así como satisfacer aspiraciones y requerimientos internos.

Un proceso de innovación educativa ocurre dentro de un espacio organizativo, por lo que, éste se convierte en el protagonista directo del mismo. Tejada (1998, p. 76), refiere al respecto que “la innovación es llevada por individuos (agentes de innovación) pero desde la institución y en función de los objetivos de la misma” El autor refiere que no es viable hablar de innovación fuera de ese contexto, ya que existen elementos que la determinan. “Valores,

estructuras, sistema relacional, clima, cultura, etc. son claros exponentes de ello" (Tejada, 1998, p. 76).

Una consideración importante es el tipo de innovación; aquí se estudia la implementación de asignaturas en línea. Hablando de manera general, la educación en línea es una modalidad de alto crecimiento que ha sido introducida en un número importante de IES. Es un proceso educativo que genera controversia o puntos de vista encontrados ya que es un concepto complejo para el cual no hay una definición consensuada; autores como Joksimović et al. (2015); McAnally-Salas y Organista (2007) proponen que su conceptualización tiene que ser construida y negociada entre quienes la llevan a cabo.

La introducción de procesos educativos en línea ha implicado para la universidad –en su fuero interno- establecer condiciones que permitan la puesta en marcha y concreción de este tipo de innovación. Para analizar y caracterizar las interrelaciones que ocurren para su implementación, se pone en contexto que; en la Universidad Iberoamericana Puebla, institución privada de amplio prestigio y reconocimiento en la región donde está ubicada, se inició el proyecto de tecnología para la educación en el año de 2000, en éste ya se consideraba la gestión de procesos educativos en línea.

En el 2004, a la par de la gestión de una restructuración curricular se planteó la implementación de una asignatura en línea por licenciatura; siete años más tarde, es decir en el 2012, al cambio de planes curriculares se indicaron dos. Encontrándose que desde el inicio hasta el momento actual, los que significa dieciocho años más tarde, los resultados están muy por debajo de lo planteado, situación de la que surge la inquietud de entender las causas que no han permitido la adopción extensiva de dicha innovación.

Para tener un panorama de la evolución de la implementación se tomaron como puntos de referencia cuatro periodos rectorales y se trataron de identificar las condiciones organizacionales en cada uno de ellos. Lo que se observó fue que la implementación ha estado influida o definida por el interés o la agenda de los agentes en toma de decisiones y su estilo de gobernanza; los recursos disponibles en los diferentes momentos, las

articulaciones para crear condiciones viables para la implementación, las resistencias y desencuentros, es decir los tipos de interrelaciones que se generaron alrededor de estos procesos.

Las innovaciones educativas mediadas por TIC han sido estudiadas desde diversos aspectos y a través de diferentes enfoques, se ha buscado entender aspectos como: la interacción que los docentes establecen con la tecnología, los factores o los atributos que influyen en la decisión de adoptar la innovación, los significados compartidos o patrones de influencia hacia la innovación. Asimismo, se han indagado las características de los usuarios que influyen en la adopción así como las de la cultura organizacional y el modelo de innovación.

En este trabajo, se explora el aspecto de las interrelaciones organizacionales ya que se cree son fundamentales para definir la implementación de este tipo de innovación. En este caso la introducción de la innovación ha implicado el encuentro o la superposición de nuevas estructuras sobre condiciones consolidadas en un contexto organizacional con una identidad y sello propio. Tomando en cuenta esta premisa acerca de las interrelaciones en la organización se presenta el orden de este documento.

En el primer apartado se expone como antecedente que la introducción de las TIC en las universidades ha creado nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje; las tecnologías han posibilitado la conformación de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013); en la cual la acción educativa está distribuida entre múltiples escenarios y agentes. La educación en línea se ha convertido en uno de esos escenarios. No obstante, las características de la modalidad educativa, descentralización y des-temporalización, implican cambios en el contexto y un cambio de gestión docente; el agente educativo requiere nuevas habilidades y conceptualizaciones para evitar un desfase entre lo que se hace y lo que la modalidad implica.

Al respecto, se encontró pertinente la premisa de Angulo, en Salinas, 2008, que enuncia que una innovación provoca cambios en los sujetos y en el contexto, por ello se reconocen dos ámbitos necesariamente *interrelacionados* para que se produzcan auténticas innovaciones: el subjetivo y el objetivo. Salinas (2008, p. 22) manifiesta que “el ámbito subjetivo supone el

cambio de representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones; y el ámbito objetivo se refiere a las prácticas que son objeto de transformación", en este caso, esto implica el diseño, desarrollo y gestión de nuevos procesos.

A partir de la consideración de que el entramado o configuración organizacional influye o define la implementación de la innovación, se plantearon las preguntas dónde de manera general se inquiere cómo son las interrelaciones organizacionales para la implementación de las asignaturas en línea como innovación educativa, esto a partir de las cinco dimensiones que aquí se consideraron. Para dar respuestas a las interrogantes, se requirieron de expresiones que se concretaron en objetivos, buscando siempre que éstas fueran pertinentes a las mismas.

En el apartado dos de la tesis, se incluye el marco contextual que describe un panorama general del estado de la educación en línea en México, sus tendencias de crecimiento y la cobertura que representa para las IES. Posteriormente, se hace referencia al estado que guarda esta modalidad en la ciudad donde se ubica la universidad de estudio; al respecto, datos de la SEP (2018) indican que en Puebla, las IES públicas atienden el 8.3% de su matrícula de manera no escolarizada; mientras que, la matrícula de las privadas asciende al 32.8% en esta modalidad. Para complementar el contexto, se exponen características organizacionales y contextuales de la universidad. Asimismo, se enuncia el supuesto que resalta la relevancia de este tipo de asignaturas para la formación de los estudiantes; ya que se cree contribuyen a generar una cultura digital y permiten el desarrollo de diversas habilidades, entre ellas las digitales que son necesarias para el contexto académico y laboral actual.

En el sustento teórico-conceptual, apartado tres, se abordaron tres modelos organizacionales: anarquías organizadas, organizaciones vagamente acopladas y burocracias profesionales que permitieron explicar articulaciones y desvinculaciones en la gestión de procesos en las IES. Igualmente, se exponen tres formas de gobernanza en las IES; la estructural que dirige la universidad desde el poder formal y las estructuras jerárquicas. Se aborda el modelo colegial de gobernanza que se concibe como una comunidad donde hay una participación diversa de agentes en la toma de decisiones; pero donde los grupos inciden en ésta a través del ejercicio

de influencia política. Asimismo, en el modelo legislativo explica que, en la toma de decisiones participan diferentes grupos, esto en función de su experiencia o influencia; en lugar de su posición formal. Esto permitió ver que diversos rasgos de las tres formas se manifiestan en la universidad.

En este mismo apartado se explicitan los elementos que constituyen las cinco dimensiones de la organización –estructural, funcional, relacional, cultural y el entorno-; se detallan los tipos de resistencias que están asociadas a los procesos de innovación y que son aplicables a la educación en línea. Se cierra esta sección con algunas precisiones acerca de la innovación y el cambio. En este apartado se hace una intersección de dimensiones de la organización con los ámbitos de la innovación para acotar a los procesos particulares de la innovación.

El método que se siguió para llevar a cabo la investigación se detalla en el apartado cuatro. En este caso, se indica que la sociología fenomenológica fue el marco usado para observar la realidad estudiada, la cual permite entender los significados compartidos, la relevancia o la posible imposición de la innovación. Asimismo, se presenta el trabajo como un estudio de caso, donde la revisión de documentos institucionales y la entrevista semiestructurada fueron los medios para la recolección de los datos. La población se constituyó por veintisiete agentes educativos que han participado en diferentes funciones y momentos de la implementación y cuyas posturas hacia la modalidad son variadas.

En el análisis de los datos, apartado cinco, se abordaron las categorías que se derivaron de la intersección de las dimensiones de la organización con los ámbitos de la innovación; estas categorías apriorísticas se complementaron con las que emergieron del trabajo de campo. A partir de las categorías se construyó una historia de desarrollo organizacional asociada a la implementación de las asignaturas. El apartado se subdividió en tres temas con sus subtemas cada uno; en el primer tema se abordaron los planes de estudios, en el segundo los procesos TIC y en el tercer tema se muestran factores organizacionales asociados a la implementación de la innovación.

Finalmente, en las conclusiones se reflexiona acerca del proceso de investigación, se expone que interrelaciones consensuadas como: la corresponsabilidad, colaboración, compromiso; permiten el impulso de la modalidad educativa, a la vez que han permitido el diseño y gestión de asignaturas en línea exitosas. De la misma manera, las resistencias que cuestionan la calidad, pertinencia y sentido de las asignaturas son interrelaciones que evidencian que hay una tensión entre las formas habituadas de enseñanza en la institución y la gestión de procesos en nuevos ambientes; probablemente porque ello implica romper con un paradigma de educación arraigado en una amplia tradición.

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes: Procesos educativos mediados por TIC

El crecimiento exponencial y desarrollo de las nuevas tecnologías ha permitido a éstas penetrar en diversos ámbitos, generando con ello nuevas dinámicas sociales, culturales, económicas y educativas. El desarrollo e inclusión de tecnologías en numerosos ambientes llevó a la UNESCO (2005, 25) a afirmar que "estamos viviendo una tercera revolución industrial la de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación– que va acompañada por un cambio en el régimen de los conocimientos." En concordancia con esta premisa, Coll (2008, p. 3), declaró que "la revolución tecnológica afecta directamente el núcleo de los procesos educativos." Es necesario esclarecer que ahora se habla de la cuarta revolución, la cual de acuerdo con Area-Moreira (2018) se basa en la automatización del conocimiento, del trabajo y de los procesos sociales; este autor refiere que, el futuro parece ser un tiempo dominado por las máquinas digitales y su lógica de funcionamiento.

El informe de la UNESCO declara que el auge de las TIC generó las condiciones para el surgimiento de la sociedad del conocimiento. El informe explica que un elemento central en este tipo de sociedad es la "capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano" (2005, p. 29). De la misma manera, el informe realza la noción y refiere que este tipo de sociedad es "más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre *la sociedad de la información"*. Los aspectos relacionados a la tecnología y la capacidad de conexión "hacen hincapié en las infraestructuras y la gobernanza del universo de las redes. Aunque revisten una importancia fundamental evidente, no deberían considerarse como un fin en sí mismas". UNESCO (2005, p. 29).

El informe ya citado señala que debido a los nuevos espacios, las instituciones de educación superior afrontan un cambio en los esquemas de producción, difusión y aplicación del conocimiento. Asimismo, Coll (2009) sugiere que la ubicuidad de las TIC combinada con factores como la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, o el surgimiento de nuevas necesidades de formación son la base tanto de nuevos escenarios educativos como de los procesos de transformación que de acuerdo con varios analistas como Salinas (2008)

y Cabero (2007) han empezado a experimentar y continuarán experimentando los espacios de educación tradicional. Las transformaciones se han reflejado en nuevas estancias o ambientes educativos como los centros virtuales de aprendizaje.

En México, la introducción de las TIC en las IES, específicamente en los últimos veinte años ha permitido a los profesores tener acceso a nuevas herramientas para incorporarlas en su docencia. McAnally-Salas, Armijo, y Organista (2010, p 156) postulan que el Internet se presentó en las universidades, particularmente, como una tecnología disruptiva que "trastocó sus procesos académicos y administrativos". Los autores sugieren que la integración y adopción de estas posibilidades en el ámbito educativo causó y sigue causando controversia entre los actores educativos.

Actualmente, las tecnologías han posibilitado la conformación de una nueva ecología del aprendizaje, Coll (2013) expone que esta ecología se vincula a un modelo educativo emergente en el cual la acción educativa estaría distribuida entre diferentes escenarios y agentes, la multiplicidad de escenarios y agentes se debe considerablemente a las posibilidades de las tecnologías digitales de la información y del conocimiento. Salinas (2012, p. 13) añade que la nueva ecología acontece en "un entorno que apoya y promueve el aprendizaje y que puede caracterizarse por ser adaptativo, dinámico, auto-organizado / dirigido individualmente; estructurado informalmente; diverso; vivo."

Los entornos no presenciales son posibles gracias a las herramientas digitales que son conocidas con diversos nombres: plataformas, Learning Management System (LMS por sus siglas en inglés), Entorno Virtual de Aprendizaje o EVA y plataformas de gestión del aprendizaje; González, Romero y Del Rio (2015) señalan que no hay un nombre unificado para distinguirlas; aunque frecuentemente se les denomina con el software que están elaboradas: Moodle, Blackboard, Sakai y Canvas entre otros más. Estos autores explican que este software se instala en un servidor web, a través de este software alojado en espacios institucionales se distribuyen cursos en una modalidad que también tiene diversas denominaciones: e-learning 2.0, e-aprendizaje, online learning y educación en línea, entre otras.

En un contexto donde se busca la innovación y el tránsito hacia nuevos ambientes y paradigmas educativos, un número importante de universidades ha integrado la educación en línea a sus procesos formativos. Este trabajo de investigación se ubica en el campo de la educación superior y la implementación de la educación en línea o e-learning, para este estudio la modalidad educativa se conceptualiza como una innovación.

Es necesario señalar que esta conceptualización de innovación no obedece a que sea un tema nuevo o que la modalidad sea de reciente introducción en la universidad, sino que adquiere nueva relevancia ya que implica la creación y adecuación de condiciones en la organización para que los estudiantes puedan moverse entre contextos presenciales y digitales; donde además, estos entornos requieren un perfil docente permanentemente en cambio. Al respecto, Salinas (2012, p. 14) señala que se trata de un docente "caracterizado por la conectividad, que facilita el manejo adecuado de la 'affordance' pedagógica, un nuevo manejo del conocimiento y la construcción de redes /entornos personales de aprendizaje". Es decir los docentes necesitan desarrollar una competencia digital; Salinas cita a Wheleer (2011) quien propone las siguientes habilidades:

- La 'curación' del contenido (filtro, manejo…)
- La colaboración
- El co-aprendizaje
- La facilitación
- El apoyo al aprendizaje
- La inspiración

La formación docente no es el tema de este trabajo pero si es una de las condiciones que se conciben e instituyen desde la organización escolar.

1.2. Problema

La implementación de una innovación o nueva modalidad educativa es un proceso complejo ya que, la innovación depende de:

> la construcción de la capacidad humana de transformar, crear y recrear el mundo. Produce modificaciones materiales y simbólicas y por ello tiene una relación profunda con la tradición, no es lo nuevo solamente. Implica la construcción de sujetos sociales e históricos capaces de realizarla con un sentido crítico (Unesco, 2016, p 12)

Esta definición menciona rasgos de la complejidad de innovar y coincide con lo que indica López (2010, p 16) “la innovación ha de ser considerada una práctica social, dialógicamente construida, abierta a la incertidumbre, que no puede ser completamente controlada por ninguno de los agentes implicados.” En la implantación o introducción de una innovación, la primacía es comúnmente otorgada a la innovación y no a la predisposición o interés de las personas para innovar o por usar innovaciones; uno de los problemas que surgen al querer innovar está asociado a la escasa o nula participación de ejecutores o consumidores en la decisión de la misma. Fullan (2002) cree que uno de los problemas reside en que los consumidores o usuarios de una innovación tienen un papel marginal en el proceso ya que se les considera como adoptantes pasivos. Con este antecedente, es transcendental entender que los docentes son agentes activos que dan forma y sentido a su realidad escolar.

Derivado de sus investigaciones, Fierro (2005) ha postulado algunos principios acerca de la innovación que pueden ser extrapolados a diferentes niveles educativos, ya que no son propios de un nivel sino de los procesos de innovación educativa. La autora señala que la innovación escolar tiene diversas dimensiones, y que es un proceso tanto administrativo como político e institucional-formativo. Fierro (2005, p. 4) explica que hay diferentes tipos de enfoques para entender la innovación, y uno de estos es estudiar el fenómeno desde los *agentes*, quienes son vistos como “los sujetos”, en esa orientación se busca entender las perspectivas que asumen, la manera cómo se involucran, la reflexión y apropiación que hacen de los contenidos de la innovación; así como los cambios que se van a construir en el marco de las interacciones o relaciones cotidianas.

En coincidencia con el concepto usado por Fierro, en este documento se denomina agentes educativos a los diferentes actores que participan en la implementación de las asignaturas en línea, esto incluye autoridades institucionales, directores de departamento, coordinadores, docentes, administrativos y estudiantes. Se les asume y denomina agentes educativos a partir de la enunciación de Giddens (1986) de agencia humana, la cual de acuerdo con el autor implica que ésta se desenvuelve como un flujo de acción intencional referida a lo que se hace como parte de la actividad cotidiana en la vida diaria.

En ese abordaje Giddens (1986) define la agencia como la capacidad que el actor tiene de hacer cosas y no como la intención que tiene de hacerlas. El autor refiere que los sujetos son en primer lugar agentes y destaca dos elementos de esa capacidad, la conciencia práctica y la contextualidad de la acción. En este trabajo no se pretende abordar el trabajo de este autor sino asentar que la agencia del individuo es un factor influyente en un proceso de implementación de una innovación.

Una innovacion educativa toma lugar en una institución; hablar del centro educativo implica hablar de la organización escolar, Gairín (2004, p. 111) señala que operativamente esta última representa el "estudio de las interrelaciones de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mejor realización de un proyecto educativo"

Esta definición, de acuerdo con Gairín (2004), permite hablar del logro de un proyecto educativo; pero a la vez se representa a la estructura y el sistema relacional de la institución cuando se reconoce que hay una interrelación de los elementos. De acuerdo con el autor, las interrelaciones se refieren a una conexión mutua que establecen los diferentes componentes, más que una yuxtaposición desordenada. En la conceptualización propuesta por Gairín (2004), el autor denomina elementos a las personas, materiales y funciones porque su enfoque son las interrelaciones que se establecen entre ellos; a pesar de que Luhmann (1990) no las denomina interrelaciones, tiene una postura similar, ya que señala que lo que hace a la esencia de las organizaciones no son los individuos, sino las *relaciones* que *entre* ellos se establecen.

Las interrelaciones, de acuerdo con la RAE, se refieren a la correspondencia mutua entre personas, cosas o fenómenos; asimismo el diccionario Cambridge indica que una interrelación se refiere a la manera en la cual dos cosas o personas están conectadas y se afectan una a otra; por lo que la interrelación está caracterizada por unión y relación. En este documento se usa la palabra *interrelaciones* o *relaciones entre o relaciones de correspondencia* para identificar las conexiones que los agentes educativos realizan. Además, las enunciaciones previas trascienden las definiciones que consideran la

organización escolar como la sola distribución de elementos materiales o la asignación y jerarquización de los puestos o las personas.

La entrada de un nuevo elemento o proceso genera, influye o modifica las interrelaciones que se construyen en una organización. La introducción de una innovación implica la articulación de los diversos elementos de la organización para facilitar el desarrollo de la primera; al mismo tiempo que para el agente o docente implica nuevos aprendizajes, transformaciones, rupturas con esquemas previos y des-aprendizajes, es decir cambios.

Sin embargo, la institución como sistema social tiende a conservar un estado estable o situación de equilibrio, esto le permite realizar las funciones para cumplir su cometido; consecuentemente, reaccionará ante cualquier alteración que pueda desviarla y tratará de mantener su equilibrio. Rivas (2010) declara que esto es lo que se llama “resistencia de mantenimiento.” El autor destaca que la estabilidad de las instituciones escolares se funda en su sistema de valores y objetivos.

Las características enunciadas son un indicativo que una institución educativa es un sistema complejo debido en gran medida a la diversidad de elementos y personas que confluyen en ella, ahí ocurre una red de interrelaciones y acciones que determinan la aceptación y concreción de nuevos programas y procesos educativos. Una de las limitaciones frecuentes de la innovación es la manera como se conduce el proceso desde su decisión hasta su implementación; a menudo los tomadores de decisiones consideran los beneficios esperados y los requerimientos de infraestructura o tecnológicos; sin embargo, no se examina la diversidad de elementos del contexto organizacional y las interrelaciones que se generan para la implementación de la innovación.

Las innovaciones se diseñan o deciden bajo imaginarios y creencias que a menudo surgen del nivel directivo de la institución pero que no son afines con la manera funcional operativa y menos con la cultura institucional o las creencias de los profesores. En la implementación de una gran mayoría de innovaciones o programas, los agentes educativos no son consultados; las innovaciones se deciden por las autoridades y los docentes en la práctica

cotidiana requieren interpretar, aprehender, apropiarse y concretar nuevos procesos. Es por esto que aquí se considera que es importante entender la configuración organizacional de la universidad, la cual se ve representada por las interrelaciones que ocurren entre los agentes educativos, con los elementos de la organización; esto implica entender el modelo organizacional de la universidad.

1.2.1 La organización escolar

La organización escolar es el contexto o la realidad donde se construyen, articulan y desenvuelven los diferentes procesos que sostienen a una institución educativa. Las definiciones tanto de escuela como de organización refieren a condiciones multidimensionales y usualmente responden al momento histórico-cultural en que fueron realizadas. Gairín (2004), a pesar de creer que es más fácil caracterizar una realidad que definirla; propone que organizar se refiere a "disponer y relacionar de acuerdo a una finalidad los diferentes elementos de una realidad para conseguir un mejor funcionamiento." (p. 76).

Esta definición supera el sentido de la organización como "ordenación de aspectos materiales o de estructuración de personas, pues la realidad la componen recursos humanos, materiales y otros que se pueden denominar funcionales (tiempos, espacios, normas y criterios en cuanto permiten relacionar entre sí los recursos humanos y materiales)" (Gairín, 2004, p 76). El autor señala que además la definición de organizar considera el valor instrumental de las organizaciones al supeditar la ordenación a un fin. Hablar de organizaciones implica hablar de totalidades integradas, más que de totalidades adicionadas; esto implica considerar realidades donde los elementos no son intercambiables entre sí, sino que mantienen una dependencia recíproca y adquieren sentido en función de un todo.

Gairín (2004, p 77) sintetiza el concepto de organización como actividad con las siguientes características

- Interrelación de elementos diversos (materiales, personales, etc.)
- Totalidad aditiva e integradora
- Instrumentalización respecto a una meta o fin
- Control constante y evaluación

- Dinamismo intra, entre y extra coordinador
- Sentido de aplicabilidad, adecuación a la realidad
- Continuidad en el tiempo

Para propósitos de estudio, en este trabajo se identifica la organización a partir de cinco dimensiones con sus elementos; esta conceptualización proviene de la teoría de la organización escolar, la cual es usada para estudiar a las instituciones de educación básica. Sin embargo, en este trabajo sólo se adopta la concepción de dimensiones y elementos para facilitar el abordaje teórico-metodológico, en el entendido que la educación elemental y la superior son dos ámbitos diferentes.

La organización prevaleciente en la universidad se piensa y aborda desde cinco dimensiones diferentes:

- estructural la cual se refiere a aspectos formales relacionados con la jerarquía y autoridades, la toma de decisiones, las metas institucionales, la infraestructura, así como la asignación de recursos y responsabilidades.
- funcional que trata de las gestiones académicas y administrativas que se llevan a cabo para el funcionamiento de la institución en sus diferentes procesos.
- Relacional que describe los tipos de relaciones, formales e informales, que ocurren entre los diversos agentes en la universidad y su influencia en la configuración y clima de la organización.
- cultural está asociada a las tradiciones, creencias, significados que dan identidad y sentido a la institución y que se manifiestan al realizar las gestiones y los procesos.
- el entorno refiere como la universidad no es un ente aislado, sino que en su operación es influida por factores del lugar donde está situada.

Como se puede ver, la universidad es un ente complejo; Samoilovich (2008, p. 21) explica que esa complejidad se debe a su configuración ya que las instituciones educativas están “integradas por grupos de profesionales con una identidad única, unidades académicas cada una con su propia historia, programas de enseñanza a distintos niveles, etc. Cuanto mayor es su tamaño y mayor el espectro de disciplinas, mayor es su complejidad”. A lo anterior, el

autor añade que en una universidad cohabitan múltiples actores que interactúan con relativa independencia unos de otros, compitiendo por recursos.

Asimismo, se considera comúnmente que la universidad es operada y dirigida acogiéndose estrictamente a decisiones fundamentadas y con una articulación entre las diferentes áreas, lo cual en algunos aspectos es probablemente cierto; sin embargo, Weick (1976) refiere que las instituciones educativas están caracterizadas por un bajo nivel de interacciones entre sus diversos sistemas o elementos, esto debido a su especificidad para poder actuar mejor entre ellas. El tipo de configuración organizacional y las formas de gestión son determinantes para la viabilidad e implementación de nuevos programas como la educación en línea.

Asimismo la gobernanza[1] es un elemento central de la configuración organizacional, es decir quién decide qué, cómo y cuándo; Ball (1987, p. 10) argumenta que las instituciones educativas se caracterizan por la ausencia de consenso, esto implica de acuerdo al autor "una falta de coordinación entre las actividades y las metas, la presencia de múltiples intereses y jurisdicción que se superponen asociados a procesos complejos de toma de decisiones" La diversidad de metas es un componente bifurcado, ya que la estructura de la escuela consiente y reproduce la disensión y la diversidad de metas. El autor coincide con Ezpeleta (2004) y refiere que la relativa autonomía de los subgrupos, departamentos, áreas, provocan lo que ha sido denominado por Bidwell (en Ball, 1987) como flojedad estructural.

En este aspecto es importante considerar la influencia de la ideología en la toma de decisiones, ya que la elaboración de políticas y lineamientos está relacionada en gran medida a la ideología de la institución. La diversidad ideológica ubica a la institución dentro de una gestión flexible, donde la política oficial queda abierta a la interpretación o es negociada mediante acuerdos, esto favorece que los profesores apliquen su propia visión y que en momentos determinados se generen tensiones. Ball (1987, p. 12) destaca que en ninguna otra

[1] El concepto de gobernanza implica responder a preguntas sobre quién decide, cómo, cuándo y sobre qué asuntos. También se encuentra relacionada con la capacidad institucional para el cambio (Vidal y Viera, 2014).

institución “las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción se ven obligadas a existir en la misma estrecha proximidad”

Estas condiciones permiten afirmar que una universidad es una organización heterogénea donde coexisten multiplicidad de identidades e intereses que frecuentemente establecen un nivel bajo tanto de articulaciones como de interrelaciones ya que los departamentos o áreas y agentes educativos operan y actúan en función de sus disciplinas e intereses, lo que resulta en un trabajo independiente o individualizado y a veces contradictorio. En este tipo de contextos se introducen nuevas modalidades como la educación en línea.

1.2.2 La educación en línea en las instituciones de educación superior

La implementación de procesos educativos en línea es una actividad cotidiana en muchas universidades; sin embargo no en todos los casos es bien aceptada y/o concretada. Ya se había mencionado que en este trabajo se conceptualiza la educación en línea como una innovación. Esto se debe al encuentro o transposición de dos formas diferentes de gestionar el proceso de aprendizaje y de organizar o empaquetar los contenidos disciplinarios; lo que implica para el agente educativo el desarrollo de habilidades digitales, diseño pedagógico para gestión en ambientes no presenciales, es decir nuevos aprendizajes y roles tanto por parte del docente como del estudiante. La innovación se concreta cuando el docente usa las tecnologías para aprender, mejorar o transformar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Es necesario aclarar que se desconoce si los agentes educativos conciben a los cursos en línea como una innovación

Actualmente, los problemas para llevar a cabo procesos o innovaciones basadas en las TIC en la educación no son tecnológicos; ya que de acuerdo con Cabero (2007, p. 6) se cuenta “con unas tecnologías sostenibles y con estándares aceptados, que permiten realizar diferentes tipos de cosas, y con unos parámetros de calidad y fiabilidad notablemente aceptables”. Este autor sugiere que los problemas pueden estar en saber qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo. Cabero (2007), refiere que los aspectos que son necesarios a considerar en procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC son: presencia, transformación de las concepciones que tenemos sobre la enseñanza, formación

del profesorado, cambio del currículo, alfabetización informática-mediática, así como la gestión escolar.

Además, uno de los problemas que enfrenta la educación en línea o e-learning es la falta de consenso en su denominación y lo que esta modalidad implica. Joksimovic, Kovanic, Skrypnyk, Gasevic, Dawson, Siemens, (2015) Garrison (2011), MacAnally- Salas (2007) sugieren que uno de los retos de la educación en línea es contar con una definición consensuada y representativa para nombrar y definir lo que constituye esta modalidad de educación. Los términos más comunes para denominarla incluyen: educación basada en la web, e-learning, online learning, educación en línea, aprendizaje distribuido y aprendizaje basado en Internet entre otros, ya que se utiliza una diversidad de términos para identificarla, para este trabajo se usa de manera indistinta e-learning o educación en línea.

La educación en línea es una forma de "educación a distancia donde la tecnología es la mediadora del proceso de aprendizaje, la enseñanza se realiza completamente usando el Internet, y no se requiere que los estudiantes e instructores estén disponibles en el mismo lugar y al mismo tiempo" (Joksimovick, et al, 2015). Para algunas instituciones, la educación en línea se presenta como una innovación y un proceso de aprendizaje; ya que hasta hace algunos años era difícil imaginar, un proceso educativo con las particularidades que la educación en línea implica.

La educación en línea frecuentemente genera puntos de vista encontrados: de aceptación-rechazo, optimismo-pesimismo, confianza-recelo o entusiasmo-miedo. Hay autores como McAnally-Salas y Organista (2007) que lo atribuyen a sus características intrínsecas de versatilidad, flexibilidad y neutralidad epistemológica. La dificultad de conceptualización lleva a estos autores (2007, p. 86), a postular que "asumiendo una posición postmodernista/interpretativa, se puede decir que la educación en línea no existe en el vacío, ni por sí misma, es un concepto que tienen que consensuar, negociar *y* construir los actores involucrados en esta modalidad educativa". Estos autores señalan que en esa línea de pensamiento, la conceptualización de la educación en línea depende de dos dimensiones,

primeramente el contexto y en segundo término el conocimiento que se tenga sobre la modalidad ya que son dos dimensiones o ámbitos que se enlazan.

En la primera dimensión, el contexto, se encuentran elementos como: las políticas educativas internacionales y nacionales, la tradición y cultura institucional, su visión y liderazgo, la madurez institucional y su disposición a la innovación y el cambio. Sin embargo, desde la perspectiva de McAnally-Salas y Organista (2007) para poder concebir la educación en línea es necesario otorgar mayor énfasis al conocimiento y percepción que de ella se tenga, ya que esta dimensión está relacionada con el nivel de apropiación que los actores, negociadores y constructores tienen sobre el potencial de la modalidad.

Una definición de esta modalidad que ignore tanto el contexto como el conocimiento podría considerarla simplemente como una moda más, con reducidas posibilidades de ofrecer alternativas reales. Cuando se toma en consideración el contexto, pero no el conocimiento, se actúa sobre una "definición simplista, limitada y rígida, sustentada en factores políticos, que fácilmente llega al decreto, la imposición y la simulación." (McAnally-Salas y Organista, 2007, p 87). Si la definición se basa únicamente en el conocimiento, se entiende que la educación en línea fomenta acciones poco realistas y con crecimiento limitado. Finalmente, si se enlaza tanto el contexto como el conocimiento se tiene una definición de la educación en línea que permite trabajar con un alto potencial de crecimiento y consolidación. En la Figura 1 se sintetizan las combinaciones.

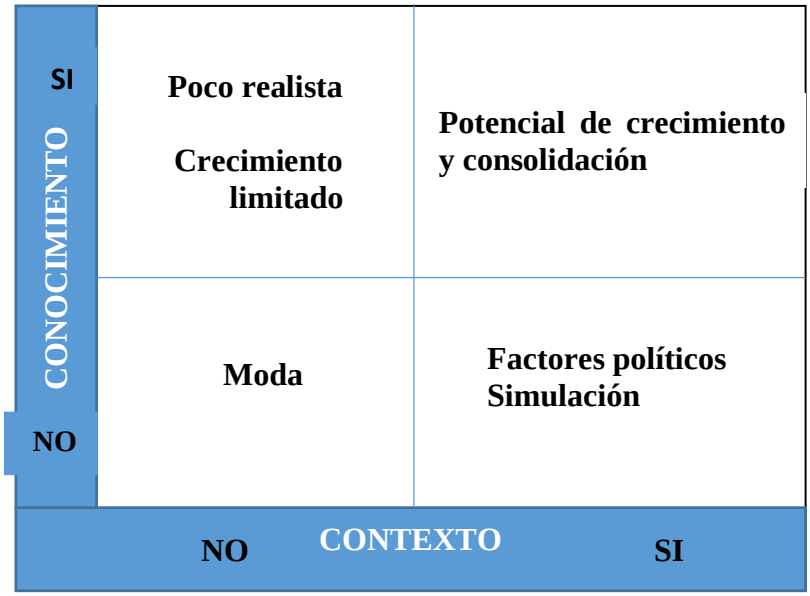


Figura 1. Características de la educación en línea: conocimiento y contexto. (Mc-Anally-Salas y Organista, 2007**)**

Autores como Garrison y Anderson (2003) han descrito el crecimiento del e-learning como explosivo, sin precedentes, sorprendente y disruptivo. Estos autores definen esta modalidad como un proceso fundamentado en redes que ocurre en un contexto formal y que usa un rango de tecnologías multimedia. Además, expresan que la educación en línea no es un experimento sino una modalidad educativa que ahora forma parte de la educación superior; ellos declaran que el e-learning se proyecta como la tecnología dominante para apoyar nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. A pesar de esa proyección, los autores hacen notar que la influencia de la modalidad en las IES ha sido débil; en la realidad ha sido un poco más que una extensión de las prácticas tradicionales. A medida que se tenga un mejor entendimiento de su potencial y fortalezas, la educación en línea transformará la manera en la que se orienta la transacción de enseñanza y aprendizaje.

La investigación, acerca de aspectos institucionales y administrativos, expuesta por Joksimovic et al. (2015), muestra que los factores más importantes para adoptar el e-learning son la actitud hacia la tecnología y la alfabetización digital. Adell, et al. (2018, p 52) explican que la digitalización en sentido amplio se entiende como “la reorganización de estructuras y relaciones sociales, culturales y económicas motivada por la generalización de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la actividad humana en el marco de la sociedad actual” Como se observa el entendimiento de lo digital implica el uso adecuado de la tecnología en una relación con el otro en determinados contextos y prácticas culturales. Además, Joksimovic et al. (2015) señalan que, aunque una gran cantidad de instituciones de educación superior han desarrollado políticas para cursos en línea, uno de los mayores retos que algunas instituciones todavía enfrentan es el desarrollo de políticas para apoyar tanto la evolución como las evaluaciones de los cursos en línea.

En este contexto, las IES enfrentan el desafío de desarrollar una visión y una planeación estratégica que les permita avanzar ágilmente para adaptarse a los nuevos desarrollos. El reto para las instituciones es adoptar la tecnología educativa de manera congruente con sus

valores. Mientras que innovar es un mito común, la transformación verdadera ocurre rara vez; la innovación y transformación no surgen del consenso, en su lugar el consenso resulta de una visión y un liderazgo decisivo; la adopción del e-learning en su potencial total es un proceso transformador que requiere un compromiso de mucho tiempo para superar la inevitable resistencia. La Figura 2 muestra un concentrado de diversos elementos que constituyen el e-learning y que requieren ser entendidos y gestionados por los actores educativos para una adecuada puesta en marcha.

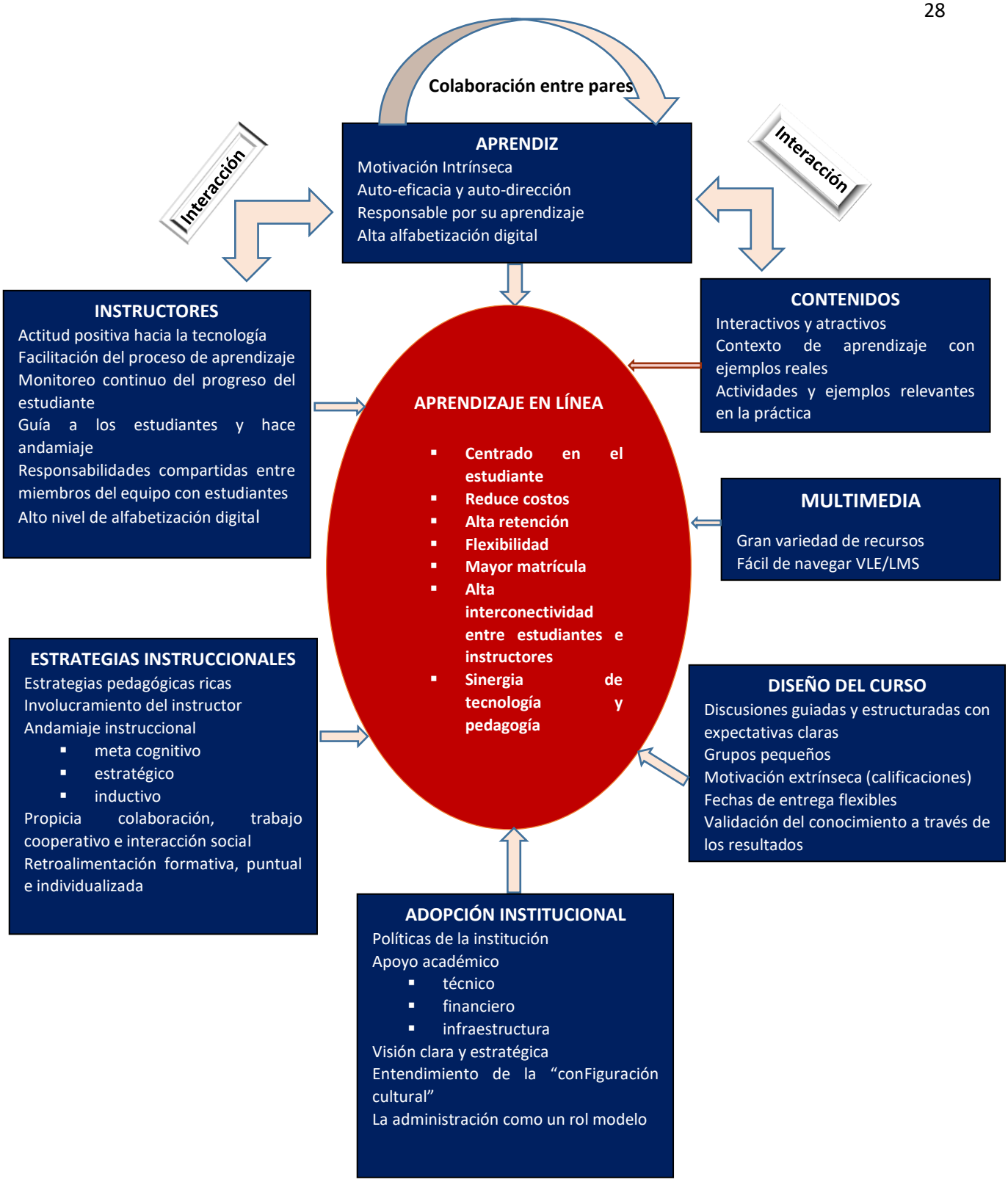


Figura 2. Factores más significativos en el aprendizaje en línea (Joksimovic, et al., 2015)

Los factores que se muestran en la Figura 2 constituyen los principales componentes del e-learning, este entramado sugiere que la consecución de la modalidad depende de la vinculación de diversos factores. Por lo tanto, es importante indagar cómo la conciben o significan y gestionan los docentes, qué tipo de interacciones o interrelaciones ocurren o hasta qué punto los elementos del contexto son suficientes y se interrelacionan para que se implemente el aprendizaje en línea. Los principios enunciados en el esquema que se refieren a los instructores y a la adopción institucional sugieren que las personas tienen una gran influencia en el proceso y por ende en la concreción de la modalidad; se requiere una visión clara y estratégica, una actitud positiva hacia la modalidad educativa, el entendimiento de la configuración cultural y responsabilidades compartidas entre otras.

Asimismo, Senior (2004) expone una lista de factores que deben ser atendidos para la virtualización de la oferta educativa en las IES, condiciones a las que son subyacentes la intencionalidad, el tiempo y el esfuerzo.

- Diseño educativo
- Modelos pedagógicos
- Actualización docente
- Infraestructura tecnológica
- Recursos presupuestales
- Visión institucional

El autor destaca que la respuesta reside en los paradigmas que guían nuestro entender y proceder, este autor agrega que las prácticas en una institución educativa están enmarcadas por un sistema de creencias y supuestos. Al hablar de la gestión de la educación en línea, Senior (2004) refiere que como un primer paso, debemos reconocer que no estamos frente a otra nueva tecnología más, sino a un cambio paradigmático que podría transformar la visión, valores, estrategias, procesos, ofertas educativas, habilidades docentes, prácticas de liderazgo y administración de las instituciones de educación superior, sobretodo en nuestro contexto latinoamericano.

Aquí tiene cabida la reflexión de Cabero y Romero (2010) cuando hacen referencia a la educación soportada por la Web 2.0, donde ocurre un entramado de interacciones entre los diversos agentes que intervienen y donde los modelos de comunicación que se usan pasan de ser unidireccionales a bidireccionales y pluridimensionales. Este autor postula que se está hablando de un entorno fuertemente humano, donde intervienen diferentes personas, que incluyen al profesor o conjunto de profesores, técnicos, diseñadores de contenidos y de materiales, administrador del sistema y estudiantes; aquí la garantía del funcionamiento del sistema residirá en la buena coordinación entre todos los involucrados. Para Senior (2004), el proceso de adopción de una innovación sigue un patrón evolutivo, este proceso se ilustra en la Figura 3.

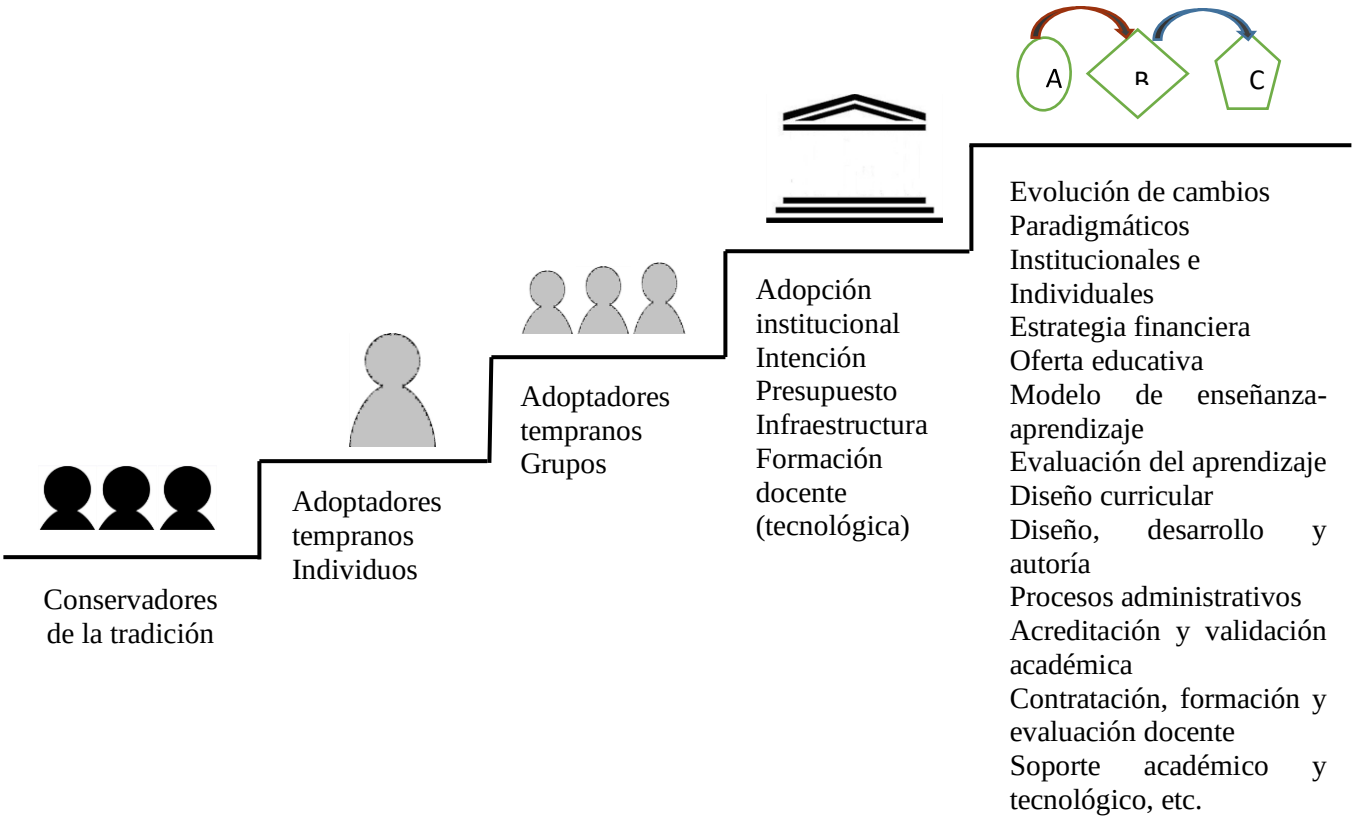


Figura 3. Proceso de adopción de la innovación (adaptada de Senior, 2004)

La ilustración en la Figura 3 sugiere que la adopción de una inovacion es un proceso gradual que depende de la forma en la que los actores la interpretan y conceptualizan; se requiere de

conocimiento, apertura y una convicción tanto individual como colectiva. Se observa que el proceso de adopción puede generar una diversidad de respuestas; probablemente existan espectadores pasivos, puede haber quienes se resistan a la adopción y posiblemente se encuentren personas entusiastas y comprometidas con la propuesta. La adopción de la innovación no es un proceso lineal; es un evento deliberado que, como se ilustra en la Figura 3, para ser implantado por una institución depende de la disponibilidad y articulación de elementos, de la normatividad o políticas institucionales; así como de la postura ideológica, el conocimiento y disposición de los individuos que integran la organización escolar.

Sin embargo, no se puede obviar que en cualquier innovación hay condiciones culturales que restringen las prácticas, Pastor (2005) profundiza en los requerimientos y menciona que en el caso del e-learning influyen: la cultura tecnológica inmadura, la tendencia a la improvisación, así como la resistencia a la innovación. Estas circunstancias sugieren que la introducción de la educación en línea implica no sólo el manejo adecuado de los recursos tecnológicos, sino, desarrollar un concepto de la apropiación del conocimiento desde una perspectiva didáctica más compleja; donde la planeación y una valoración positiva hacia la innovación generen nuevos significados y sentidos.

Al hablar específicamente de las IES, Casas (en Pastor, 2005) sugiere que la práctica se ve inhibida por: a) una indefinición de la direccionalidad institucional (ausencia de políticas); b) estructuras organizacionales inapropiadas, c) insuficiente desarrollo de la administración y gerencias modernas; d) recursos humanos limitados y diluidos entre muchas instituciones. Además de las condiciones anteriores, no se puede obviar que en algunas organizaciones, los agentes se ven abrumados por el cumplimiento de una serie de compromisos institucionales. Naturalmente tanto los factores personales como los institucionales deben ser considerados en conjunto cuando se implementa y trata de consolidar los procesos educativos en línea.

Aunado a lo anterior, las innovaciones pocas veces son neutrales ya que tienden a suscitar o fortalecer la posición de ciertos grupos y a perjudicar o afectar la de otros; al respecto, Ball (1987) manifiesta que varias situaciones se generan por un proceso de cambio; un cambio desde su gestión puede atentar contra los intereses personales de ciertos participantes, al

introducir nuevas prácticas se reemplazan otras ya establecidas, los recursos pueden ser redistribuidos o reasignados, las líneas de flujo de información son modificadas o reorientadas, asimismo la ideología o los intereses ideológicos se ven amenazados.

Consecuentemente, las resistencias se manifiestan frecuentemente cuando se aborda la innovación y cambio; Tejada (1998, p 185) señala que la resistencia se concibe como toda reacción de oposición, y se entiende como "inherente a la propia innovación, como el fenómeno de la resistencia al cambio es consustancial con la naturaleza humana". Las resistencias son una constante que acompaña el proceso de innovación y que puede implicar más esfuerzo y costo, además de que complejiza el proceso innovador. La resistencia está en función del tipo y dimensión del cambio; frecuentemente la resistencia se atribuye al individuo o al grupo y se asocia a factores o variables de tipo psicológico o psicosocial; sin embargo, Tejada (1998) describe que la resistencia no es específica del factor humano, entendida como resistencia activa. La resistencia también puede ser pasiva, se debe a las limitaciones en las instituciones educativas y se refiere a recursos funcionales y materiales, la carencia de instalaciones o instrumentos pertinentes.

En relación con las resistencias de los educadores hacía las tecnologías, Pedró (2014) señala que los docentes se resisten a aceptar innovaciones mediadas por tecnologías TIC por tres razones principalmente

- la creencia extendida de que la adopción de la tecnología no contribuye soluciones relevantes para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos o la calidad de la enseñanza
- las prácticas mayoritarias, que tanto dependen de la formación recibida y de la presión contextual ejercida por las prácticas de los colegas, no incorporan más que de forma marginal la tecnología; dar la vuelta a la situación exigiría ir contra corriente
- no cabe esperar de ningún docente un esfuerzo de adopción de la tecnología que trascienda los límites de su conocimiento y práctica profesional en términos de estrategias de enseñanza y aprendizaje

Los procesos y los factores mencionados sugieren la relevancia de las interpretaciones, apertura, valores, percepciones, liderazgo, creencias, principios, conocimiento, resistencias, e intereses de los agentes involucrados en una innovación. Aunado a lo anterior, la configuración de la universidad como organización: su normativa, su visión, su idiosincrasia y cultura combinados con la asignación y distribución de recursos, la infraestructura tecnológica, capacidad de cambio y adaptación, así como las interrelaciones que se establezcan son los diversos elementos que se pueden convertir en factores de éxito o inhibición y que forman parte del proceso de implementación de la modalidad de educación en línea.

De manera resumida, se puede concluir que los autores ya mencionados atribuyen la inhibición del e-learning a una amplia gama de elementos organizacionales o interrelaciones, que se suscitan:

- la ausencia de una conceptualización compartida y definición consensuada
- construcción de significados diversos por parte de los agentes educativos
- una escasa o diferenciada alfabetización digital de los agentes
- La competencia profesional y/o formación docente
- la actitud hacia la tecnología y modalidad educativa
- clima y cultura organizacional.
- visión de la institución
- procesos de toma de decisiones
- resistencias

Los elementos mencionados reflejan elementos o procesos de las diferentes dimensiones de la organización: estructural, funcional, cultural, relacional y entorno; en este trabajo se asume que en la práctica cotidiana, los agentes educativos establecen diversos tipos de interrelaciones dentro de la organización para facilitar la evolución o inhibición de los procesos educativos.

1.2.2.1 La educación en línea en la universidad de estudio

La investigación se realiza en la Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla) que pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ), la cual fue fundada en 1982 e inició sus

cursos de licenciatura en 1983. La oferta académica incluye treinta y ocho licenciaturas, diecisiete maestrías presenciales, siete especialidades, cuatro doctorados y en verano del 2018 inició con su primera maestría en línea. Los diversos programas se efectúan básicamente en modalidad presencial. Sin embargo, la normatividad, que fue actualizada en el 2016, establece que todas las licenciaturas deben ofrecer dos de sus asignaturas en línea; no obstante, este proceso no se ha concretado en todas las carreras, a pesar de que la decisión de contar con asignaturas en línea se tomó en el año 2004.

En el 2018, se contaba con treinta ocho programas de licenciatura y solamente quince programas tenían asignaturas en línea, aunque en ese momento una de las licenciaturas tenía dos asignaturas en proceso de diseño; si se habla en términos porcentuales, esta cantidad implica aproximadamente un 35% de los programas que cumplen con la normativa. El número total de asignaturas es trece ya que algunos programas cuentan con dos. La cantidad de asignaturas que se ofrece en línea varía dentro de los programas, no se observa alguna tendencia por área académica y aparentemente la decisión de implementación fue el cumplimiento de la normatividad.

Es interesante resaltar que algunos programas, específicamente seis de las ingenierías ofrecen dos asignaturas en línea como departamentales[2], cubriendo con ello a todos los programas de este departamento. En el área de humanidades que incluye tres licenciaturas, sólo la Licenciatura en Procesos Educativos tiene asignaturas en línea ofertando cuatro en esta modalidad, mientras que comunicación y filosofía no tienen. Asimismo, en el departamento de ciencias sociales que cuenta con cinco programas, sólo uno tiene una asignatura en esta modalidad. Mientras hay programas que dan esa opción de formación a sus estudiantes, hay otros que no ofrecen esta alternativa. De alguna manera, esto muestra varias maneras de cumplir los lineamientos y sugiere diversas posturas o intencionalidades hacia la implementación de la educación en línea.

Los antecedentes de la educación en línea en esta institución se ubican en el 2002, en ese entonces se usaba la plataforma Blackboard como apoyo a las clases presenciales y tenía un

[2] Asignaturas que son comunes a todas las carreras de un mismo departamento

uso de repositorio principalmente. Se deja de usar esta plataforma y se migra a la aldea digital que fue un diseño propio de la institución; ahí algunos de los docentes subían materiales de consulta para los estudiantes, también ahí se inició con algunos ensayos de cursos o experiencias educativas y fue usada como una red social. Finalmente, se transita a Moodle que es la plataforma que se usa actualmente, donde cada programa académico tiene un espacio ya que se indica su uso como apoyo para las clases presenciales en todos los programas tanto de licenciatura como de posgrado; asimismo se usa para la impartición de las asignaturas en línea.

Esta decisión fue tomada por el Consejo Académico Superior (CAS) del SUJ, el cual es el máximo órgano colegiado del SUJ. El CAS está conformado por los directores y vicerrectores académicos de las universidades Jesuitas del país. Inicialmente, el propósito de la implementación era favorecer la movilidad entre alumnos, de esa manera podían cursar asignaturas en otra universidad del sistema sin tener que trasladarse, además de introducir la educación en línea. En la actualización realizada en el 2016 y donde ya se indican dos asignaturas, la intención está asociada a la adquisición de competencias digitales para promover una nueva perspectiva representada por el desarrollo de una identidad, ciudadanía y cultura digital.

En los lineamientos emitidos en la actualización se declara como propósito el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en el marco de los planes de estudio; asimismo, se busca favorecer el pensamiento crítico y permitir la colaboración y comunicación. Igualmente, hay propósitos particulares como: promover el aprendizaje independiente, usar las TIC para proyectos colaborativos, desarrollar habilidades de investigación y contribuir al perfil formativo.

La normativa establece las condiciones y el procedimiento para que un profesor[3] proponga una asignatura en línea, proceso que debe ser validado por el coordinador de la licenciatura. Posteriormente la propuesta es llevada ante el Consejo Técnico[4] donde se decide si es

[3] La propuesta de implementación puede venir de un coordinador también
[4] Máximo órgano colegiado de un programa que acompaña la gestión del mismo

pertinente o no. Una vez que se avala la asignatura, el profesor de contenidos es apoyado por un diseñador. El profesor debe de cumplir una serie de requisitos mínimos que muestren su experiencia profesional, su competencia en el uso de TIC y además debe de creer en la calidad de la modalidad educativa. El diseñador de contenidos no necesariamente será el tutor, de ahí que se hayan estipulado dos tipos de retribuciones por diseño y por ser tutor. Esto significa que el curso es propiedad de la universidad.

La Universidad ha tomado diversas medidas para concretar o adoptar la educación en línea. En la parte de infraestructura, se usa la plataforma Moodle y cuenta con tecnologías sostenibles para la instrumentación de la modalidad educativa. Se ha ofrecido una serie de cursos de formación a los docentes; aunque también es necesario señalar que a pesar de que se invita a toda la planta docente, son pocos los profesores que han asistido a éstos. Asimismo, la institución cuenta desde aproximadamente el 2008 con un área de educación virtual, la cual a partir del 2016 se constituyó una coordinación que acompaña el diseño y gestión tecno-pedagógica[5] de las asignaturas.

De manera exploratoria y para conocer la percepción general de agentes de la universidad en que se efectúa la investigación, en el mes de abril del 2017 se entrevistaron tres profesionales que por su preparación y experiencia en la universidad se consideran informantes calificados. Los criterios principales de selección de los agentes educativos fueron su familiaridad, conocimiento y postura acerca de la modalidad educativa, se mencionan enseguida los informantes entrevistados.

- Maestra a cargo de cursos para formación de profesores.
- Agente de universidad virtual
- Coordinador de licenciatura

Las entrevistas permitieron ver que en la universidad coexisten diversos niveles de conocimiento acerca de la modalidad educativa y por lo tanto posturas; hay convencimiento

[5] Este tipo de recurso implica el uso novedoso de las TIC acompañados de propuestas innovadoras que surgen de las disciplinas como pedagogía, comunicación y psicología del aprendizaje virtual (Diaz-Barriga, Rigo Lemini, y Hernández Rojas, 2015 citados en Lineamientos para el desarrollo y operación de asignaturas citados en línea para programas de licenciatura)

de que los procesos en línea permiten el desarrollo de habilidades que no son fáciles de estimular en la educación áulica; además se considera una modalidad complementaria a la educación presencial. En posturas de coincidencia, se refiere que la educación en línea tiene una gran potencialidad formativa y ha propiciado el surgimiento de otras formas de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo peeragogy o pedagogía de pares, término acuñado por Howard Rheingold y que se refiere a una forma de co-aprendizaje en línea; al mismo tiempo se pronostica que en pocos años va a haber una mayor demanda en la universidad por tener asignaturas en esta modalidad.

No obstante, otra postura observada es la reserva y cuestionamiento a la institución acerca de los motivos para la instrumentación de la modalidad educativa. Se pondera si las razones de implementación son congruentes con los valores de la universidad como institución seria y de tradición; además se cree que este tipo de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje no es confiable ya que no favorece una reflexión profunda por ser una cuasi interacción inmediata. Se destaca también que la articulación con el área administrativa no facilita los procesos académicos.

Las asignaturas en línea son un proceso que se ha sostenido y avanzado lentamente en la universidad pero que no ha logrado consolidarse. A partir de las interrelaciones de los agentes educativos con los elementos de la organización se ha ido construyendo y evolucionado la trayectoria de la educación en línea. La información proporcionada por los entrevistados permite inferir de manera muy general que tanto los niveles de conocimiento sobre la modalidad, así como las atribuciones de significado son diversas; de la misma manera coexisten diferentes posturas, por lo que la modalidad educativa es entendida y asumida de diversas maneras en la universidad.

La institución, con una intencionalidad de mejora y pertinencia con el desarrollo tecnológico, ha creado condiciones favorables para la implementación del e-learning:

- normativa institucional
- infraestructura sostenible
- personal especializado para apoyo tecno-pedagógico

- programa de formación y actualización para docentes
- apertura a la innovación en sus procesos curriculares: creación de nuevos planes de estudios en la búsqueda de mejora continua

Sin embargo, a pesar de que el proceso inició desde hace dieciséis años, solamente trece de los programas de licenciaturas han implementado la modalidad y la educación en línea dista de alcanzar la adopción institucional. Si las condiciones han sido creadas, surge la inquietud de entender las razones por las cuales no se ha asumido la innovación, se cuestiona qué elementos organizacionales o interrelaciones están inhibiendo el proceso. En este punto se desconoce qué ocurre con los agentes educativos; no es claro qué significados le atribuyen a la innovación, qué conocimiento tienen acerca de la modalidad, si tienen un perfil adecuado o si han desarrollado las habilidades tecno-pedagógicas, no se sabe si existe claridad acerca del proceso o si existen resistencias y cuál es el origen e influencia o alcance de las mismas.

Tampoco es claro si los agentes educativos consideran lo que la educación en línea implica para los usuarios finales de la innovación, los estudiantes. De la misma manera que se ignora el tipo de convivencia de la modalidad presencial con la modalidad en línea y a partir de esta interacción qué concepciones o influencias se generan. En síntesis, se inquiere si son significados o posturas individuales/grupales, si son condiciones de la organización, o si las interrelaciones que ahí ocurren o la falta de las mismas lo que no ha permitido la concreción exitosa. En una combinación de elementos a favor y en contra se ha dado la implementación de la educación en línea. Estos antecedentes conducen al párrafo de las preguntas que guiaron la investigación, a la par de sus los objetivos.

1.3 Preguntas guía

El contexto organizacional presentaba condiciones viables para la implementación de asignaturas en línea desde hace algunos años; no obstante, no se lograba la adopción extensiva de las mismas. La consideración, de que las interrelaciones son fundamentales para esta innovación, originó la interrogante central que guio este trabajo. A través de la investigación se pretendía indagar cómo eran las interrelaciones de diversos elementos

organizacionales para la implementación de las asignaturas en línea en la universidad, esto a partir de sus cinco dimensiones: estructural, funcional, relacional, cultural y el entorno.

Para llegar a esta comprensión fue necesario derivar otras interrogantes específicas y considerando que los agentes educativos son quienes gestionan el proceso; en primera instancia se buscó entender qué significados asignaban estos agentes a la innovación; a la par fue también necesario indagar otra interrelación elemental en los procesos de innovación: las resistencias que manifestaban los agentes hacia la implementación de las asignaturas en línea. El panorama del entramado organizacional no estaría completo sin averiguar cómo se han articulado los diversos elementos de la organización para esta implementación. Finalmente, fue necesario cuestionarse y responder cuáles interrelaciones han tenido mayor influencia en la implementación de las asignaturas.

1.3.2 Objetivos

En el caso de los objetivos, cada uno de ellos se construyó como contribución a las respuestas para las interrogantes mencionadas antes de esta sección. La correspondencia entre interrogantes y objetivos se observa porque incluyen los mismos conceptos.

Los objetivos para el cumplimento del trabajo fueron cinco; el principal fue llegar a la caracterización de las interrelaciones más influyentes a partir de las cinco dimensiones de la organización previamente identificadas. Los pasos que se siguieron para cumplir el objetivo principal fueron cuatro; primeramente se procuró describir los significados que los agentes educativos asignaron a las asignaturas en línea, de la misma manera que se analizaron las resistencias que se manifestaron hacia este proceso. Las articulaciones que ocurren entre los diversos elementos organizacionales para la implementación de las asignaturas fueron identificadas, de la misma manera que se describieron las interrelaciones de mayor incidencia en la implementación de asignaturas que aquí se estudia.

1.4 JUSTIFICACIÓN

1.4.1 Estado del arte

Las investigaciones consultadas acerca de la educación mediada por las TIC exponen que en los últimos diez años se han incrementado de manera considerable los programas de educación en línea tanto a nivel nacional como internacional. Benavides y Pedró (2007)

refieren que en Latinoamérica para integrar las TIC en diversos procesos educativos, las instituciones han transitado por cuatro etapas. En la primera, las políticas han estado orientadas a la alfabetización informática, en la segunda hubo un énfasis en la introducción física y curricular de las TIC en los procesos educativos.

En una tercera fase las políticas se asumieron como el medio para propiciar el cambio educativo con el uso del Internet; finalmente, y a partir de 2001, se expresa el descenso en el ranking de prioridades de política educativa de todo lo relacionado con las TIC, las expectativas de mejora en términos de calidad educativa no han sido suficientemente acreditadas. Por lo que los trabajos de investigación han girado en gran medida acerca de esos temas. Los autores ilustran los tipos de investigaciones y ofrecen conclusiones generales de algunos estudios realizados, estos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Impacto de las TIC en los procesos educativos

Tipo de estudio	**Conclusiones**
Experimentos empíricos	El impacto de las TIC en los procesos educativos resulta difícil de medir
	Hay una indefinición o posturas encontradas acerca del uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos estudios reportan una relación positiva, otros una negativa y otros más no describen ningún tipo de relación entre el uso de las TIC y los procesos educativos
Análisis de correlaciones	La mayoría de los alumnos que tiene *acceso* limitado a las TIC tienen un desempeño por debajo de la media
	A menor grado de *experiencia* en el uso de las TIC, más bajo es el resultado en PISA
	los alumnos que hacen un *uso* moderado de las TIC son los que mejores resultados obtienen
	Los alumnos que tienen un menor *grado de confianza* en el uso de las TIC o el Internet obtuvieron resultados más bajos

(basado en Benavides y Pedró, 2007)

Es importante señalar que los autores proponen tomar estas conclusiones con reservas, ya que sólo muestran generalidades y puede haber otros factores que influyen en el proceso. La tabla 1 sugiere que los tipos de investigaciones son tanto de corte cualitativo como cuantitativo y que las conclusiones de los mismos pueden reportar situaciones opuestas

(asociación positiva con las tecnológicas o relación negativa); asimismo algunas conclusiones establecen relaciones que pueden contribuir a entender algunas situaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los estados del conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); Ramírez y Gracía (2013) describen que en el periodo 2002-2012, se trató de innovar el currículo y la enseñanza a través del uso de las TIC y de implementar la educación a distancia en sus diversas modalidades. Los autores detectaron 46 estudios relacionados con la innovación curricular, educación a distancia y el uso de las TIC. La metodología de los trabajos revisados es mayoritariamente de corte propositivo-reflexivo o de narración.

Una gran cantidad de los trabajos han sido publicados exclusivamente a nivel nacional; los estudios son relativamente recientes, lo cual indica un campo en construcción; es un tema de investigación e intervención de profesionales del área educativa más que de la tecnológica; además, se observa poca continuidad por parte de los investigadores, aunque no se especifica por qué no se da esa continuidad. Es importante destacar que la gran mayoría de los estudios son de corte propositivo-ensayístico, estos trabajos fueron efectuados en instancias de educación superior; empero los autores apuntan que un número importante de las contribuciones son descripciones de experiencias más que de investigaciones.

Los temas abordados en los trabajos de educación a distancia fueron agrupados en tres conjuntos:

1. Los orientados a la educación en línea o virtual
2. los relacionados con la enseñanza semi-presencial (b-learning)
3. los enfocados en el aprendizaje móvil

En publicaciones del COMIE, Edel y Navarro (2012) señalan que al revisar artículos de libre acceso en las bases de datos, se encuentra que las investigaciones acerca de la educación en línea o e-learning, indagan acerca de temas como: TIC, redes, medios tecnológicos, competencias, metodologías, materiales, el docente y el estudiante entre otras. Los autores

proporcionan datos que muestran las tendencias de los estudios, estos se refieren a aspectos como nivel educativo, las investigaciones se realizan principalmente en nivel licenciatura y sólo un porcentaje pequeño de los estudios efectuados en la última década estuvo orientados al nivel de posgrado.

En relación con el enfoque metodológico, se observa que un 37% de ellos fueron de corte cualitativo y un 38% de tipo cuantitativo, el 15% corresponde a un enfoque de metodología combinada y el 10% no lo explica. Al revisar el tipo de investigación, los autores señalan que hay una diversidad de aproximaciones metodológicas y el impacto de las investigaciones es principalmente institucional. En la tabla 2 se muestran los datos proporcionados por los autores.

Tabla 2
Tipos de investigación acerca de e-learning

Nivel educativo	***%***	***Tipo de estudio***	***%***	***Enfoque Metodológico***	***%***	***Impacto***	***%***
Primaria	3	Cuantitativo	37	Correlacional	15	Institucional	39
Secundaria	12	Cualitativo	38	Descriptivo	3	Local	13
Bachillerato	2	Mixto	15	Explicativo	6	Regional	6
Licenciatura	60	No especifica	10	Propositivo	12	Nacional	15
Posgrado	5			Etnográfico	4	Internacional	15
Multinivel	18			Inv. Acción	1	No determina	14
				Hermenéutico	3		
				Estudio de caso	22		
				Otros, no especifica	34		

(fuente: basado en Edel y Navarro, 2012)

Los datos incluidos en la tabla 2 permiten tener un panorama general de cómo se está efectuando la investigación acerca del e-learning o educación en línea en nuestro país. A continuación, se describe la exploración de las investigaciones y planteamientos que abordan la implementación de esta modalidad en las IES, estas búsquedas fueron realizadas en bases

de datos digitales, el propósito fue identificar los objetos de estudio, las metodologías y los resultados encontrados. La búsqueda de información se realizó en diversas bases principalmente de revistas arbitradas, por ejemplo: EBSCO, Research Gate y EDUTEC, además de Google académico; para ello se usaron los descriptores innovación, organización escolar, innovación educativa, e-learning, educación en línea y educación superior, esto tanto en español como en inglés; se filtró y delimitó la búsqueda por año de publicación.

En la primera búsqueda se combinaron todos los descriptores apoyados por conectores boléanos; sin embargo, esta asociación de términos no permitió identificar ninguna publicación de investigación. Posteriormente se hicieron diferentes combinaciones de descriptores como: innovación educativa y educación superior, o en inglés, innovation & e-learning, higher education, y "innovación e-learning" filetype pdf entre otros; dando como resultado un número mayor de publicaciones. Las investigaciones recuperadas se agruparon por temática de estudio.

Es necesario explicar que no todos los artículos encontrados fueron revisados; los criterios que se emplearon para la discriminación de los mismos fueron el año de publicación, ya que se buscaba información reciente, de la misma manera, el nivel educativo donde se realizó la investigación fue otro criterio y finalmente se filtró por el tema abordado en el estudio, de los 3,060 al final sólo se revisaron detalladamente 89 estudios que cumplían con los criterios establecidos.

La recuperación de estudios efectuada en las bases de datos expuso que dentro del tema de innovación, las investigaciones abordan una gran diversidad de objetos de estudio y diferentes métodos. Las vertientes que se lograron identificar de manera muy general son cuatro; las investigaciones que tienen como objeto de estudio a los sujetos y a la innovación, estos trabajos abordaron las percepciones, posturas y fases de los docentes en un proceso de innovación. Otra temática de investigación es la suscrita a la adopción y evaluación de las innovaciones mediadas por TIC, entre éstas están: adopción de la innovación en la universidad, sostenibilidad de innovaciones TIC, evaluación de innovaciones y factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior.

Otra vertiente más se refiere a investigaciones relacionadas con los modelos de innovación, por ejemplo: modelos de difusión de la innovación en la educación superior, modelo islas de innovación y modelo de innovación global. Otra compilación de investigaciones está orientada al cambio generado en las instituciones por innovaciones; por ejemplo, cambios organizacionales o socio-estructurales derivados de una innovación en una IES. En la Figura 4 se muestran las principales vertientes identificadas.

Figura 4. Tendencias de estudios en innovación, (elaboración propia)

1.4.1.1 Los docentes y los procesos de innovación

En este apartado se mencionan diversos estudios acerca de aspectos asociados a lo que ocurre con los agentes educativos de las IES cuando se enfrentan a una innovación; las investigaciones buscaban entender las percepciones o posturas que tienen los sujetos frente a un proceso innovador. En esta línea, es importante destacar la investigación realizada por Bárcenas en 2010, acerca de la lógica de gestión en la construcción, traducción, consumo y evaluación del currículum; el estudio observó, analizó y describió una parte del proceso curricular en una IES, después de que se inició la implementación de una nueva propuesta curricular.

La investigación se realizó desde una postura hermenéutica y buscó comprender las interpretaciones que los actores educativos hicieron en torno a esa innovación curricular. En las conclusiones, Bárcenas (2010) señala que el factor central fue que la formación de profesores no se dio en el mismo tenor que la propuesta curricular, afectando con ello el proceso de innovación curricular; esto propició pocos cambios significativos y generó angustias, confusiones y temores entre los profesores, porque no tenían claridad en relación con la modificación de sus prácticas pedagógicas. Aunado a lo anterior, y de acuerdo con la autora la comunicación fue deficiente ya que hubo mensajes que se interpretaron de manera opuesta a su intención original, creando con ello malestar entre los docentes.

En otro estudio, Reyes y Guevara (2009) postulan que el éxito o fracaso de una innovación educativa depende en gran medida de la manera en la que los agentes educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma al cambio propuesto. Estos autores españoles realizaron una *revisión teórica* en la que postularon que el resultado de la interacción entre los docentes y las Tecnologías Infocomunicacionales (TI) no depende de las formas en que se presentan las máquinas, sino de cómo los docentes forjan una dinámica relacional que es acorde con sus creencias.

Después de revisar varios modelos que explican la adopción de las TI en los contextos de educación superior y la teoría del comportamiento planificado; los autores concluyen que los docentes transitan por tres grandes fases; van de la intrusión, es decir, del conocimiento mínimo de las TI, a la implementación la cual es identificada como la puesta en marcha de la tecnología en su sistema de enseñanza habitual; para culminar con la integración curricular. Sin embargo, Reyes y Guevara (2009) proponen que la intrusión y la implementación están mediadas por la actitud del docente; asimismo, los autores exponen que entre las fases de implementación y la integración curricular se da un proceso de apropiación.

Un estudio de corte cualitativo acerca de los factores o atributos que influyen en la decisión de adoptar o rechazar la Instrucción Basada en la Web (IBW) por miembros de una facultad, fue el realizado por Mwaura en el 2004, en la universidad de Ohio. La autora usó como instrumentos la entrevista y la observación participativa; asimismo, el marco teórico de

referencia fue el modelo de difusión de innovaciones de Rogers (1983). La investigadora concluyó que la decisión de adoptar la innovación fue influida por la percepción de los docentes acerca de la IBW. Si la encontraban coherente con sus valores y creencias de enseñanza, con sus experiencias previas y con sus necesidades de instrucción, tendían a adoptar; de lo contrario había una alta posibilidad de rechazarla. Igualmente, cuando los profesores tenían dificultades para entender y utilizar la IBW, optaron por oponerse a la innovación. Por otra parte, los miembros de la facultad que adoptaron la IBW advirtieron la relación de ventajas del uso de IBW sobre la enseñanza tradicional y la motivación de los estudiantes.

Estos trabajos identificaron la percepción y/o postura de los docentes frente a una innovación o tecnología: las sensaciones, fases por las que transitan los docentes, percepciones, convergencias o divergencias, acerca de un mismo proceso; se revelaron inconsistencias entre valores y principios que influyen para rechazar una innovación; es necesario destacar que todos los estudios se efectuaron a nivel licenciatura. En la tabla 3 se resumen estas investigaciones.

Tabla 3
Investigaciones sujetos e innovación

Investigación	**Objeto de estudio**	**Enfoque o Método**	**Conclusiones**
La lógica de gestión en la construcción, traducción, consumo y evaluación del currículum	Sujetos e innovación curricular	Hermenéutico	Se presentó una disonancia entre la propuesta curricular y la formación de docentes, se generaron sentimientos negativos en los profesores
Adopción de las Tecnologías Infocomunicacionales (TI) en docentes: actualizando enfoques	La interacción entre los docentes y las Tecnologías Infocomunicacionales	Revisión teórica	Los docentes transitan por fases para adoptar una innovación: intrusión, actitud hacia la innovación, implementación, apropiación, integración curricular
Influence of attributes of innovations on the integration of web-	Los factores o atributos que influyen en la decisión de adoptar o rechazar la	Cualitativo	La percepción de tres de los atributos de la innovación: compatibilidad, ventajas relativas y complejidad,

based instruction by faculty members	instrucción basada en la web	fueron los que determinaron la adopción o rechazo de la innovación

(Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones revisadas)

1.4.1.2 Adopción de Innovaciones TIC

Un estudio reportado por López en 2010 describe cómo, mediante el estudio de casos y metodologías etnográficas, se investigaron diez centros escolares de dos provincias españolas, los aspectos que se indagaron fueron la práctica de la innovación, la cultura organizativa, las estructuras informales de poder, las prácticas de liderazgo o las relaciones sociales al interior y con el exterior de cada institución. Esto permitió identificar el conocimiento organizativo acerca de los procesos de innovación, y se reveló la naturaleza compleja y paradójica de la innovación educativa. Los principales hallazgos de este estudio sugieren que aspectos como el liderazgo distribuido, el compromiso de los docentes y la continuidad de las acciones contribuyeron a la sostenibilidad de los procesos de cambio**.**

Tilve, Gewerc y Álvarez reportaron en 2009, una investigación que fue un estudio de caso y que se orientó a validar si la introducción de las TIC mejora los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto de una formulación global (formativa, organizativa, curricular) que genere ruptura con los modelos educativos previos. Los autores concluyen que es importante clarificar el lugar de la escuela y de las TIC. Asimismo, el centro escolar debe generar las condiciones, el tiempo, los espacios y el clima que deberían estar acordes con el objetivo. Finalmente es necesario que el nivel individual y del colectivo docente, esté dirigido a la adquisición de habilidades técnicas y pedagógicas para el acceso y uso de las TIC.

El estudio, realizado por Singh y Hardaker (2012) refiere que los significados de los profesores, acerca de la adopción del e-learning, se derivan de factores pragmáticos y psicológicos; mientras que la administración es motivada por factores externos como ampliación de su participación, factores competitivos y la necesidad de reducir costos. Los autores identifican que las decisiones de adoptar o rechazar el e-learning se basan en el éxito de colegas cercanos y la administración local. Asimismo, la ubicación del control o el liderazgo compartido fue un factor determinante para la decisión de adoptar la modalidad.

Un trabajo más de este tipo de innovación fue el realizado por Martín, García y Muñoz (2014); este estudio se proponía explorar el proceso de adopción de la metodología blended learning o b-learning, así como definir perfiles o tipologías de profesores con mayor o menor propensión hacia el uso de la misma. La técnica usada fue un muestreo estratificado por conglomerados, se aplicaron cuestionarios y entrevistas personalizadas. Los autores concluyeron que las características de los usuarios influyen en la adopción de una innovación; asimismo, los autores señalan que las siguientes variables permiten predecir la integración y aplicación creativa de una innovación: formación previa sobre la metodología ya que esto reduce el alto nivel de incertidumbre; asimismo, los programas de formación propician que una de las principales vías de propagación de las innovaciones didácticas sea la influencia de los compañeros o pares iguales.

El estudio realizado por García y Tejedor en 2010 presenta los resultados de una investigación realizada a través de estudios de casos múltiples, en este se usaron diversas técnicas de recolección de datos. Los autores señalan que existen tanto puntos fuertes como débiles, el trabajo fue realizado con cuatro centros escolares. Los resultados relatan que los procesos de innovación con TIC requieren de una serie de condiciones de infraestructura, de personal, de liderazgo, de organización, de motivación, de esfuerzo personal sin las cuales los procesos se ralentizan o no se desarrollan.

En este aspecto es importante *ahondar en cómo es interpretada y qué* significa la educación en línea ya que pareciera haber una ausencia de consenso de lo que este tipo de innovación implica para los agentes y las organizaciones educativas que la implementan. En la tabla 4 se sintetizan los estudios descritos en este apartado.

Tabla 4
Investigaciones innovaciones mediadas por TIC

Investigación	**objeto de estudio**	**Método/ técnicas**	**Conclusiones**
Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso	Procesos de innovación	Técnicas mixtas Estudios de casos múltiples	Se observa una actitud muy positiva hacia las TIC. Los procesos de innovación con TIC requieren de una serie de condiciones de

de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León			infraestructura, de personal, de liderazgo, de organización, de motivación, de esfuerzo personal sin las cuales los procesos se ralentizan o no se desarrollan
Sostenibilidad de la innovación	Significados compartidos, patrones de influencias y relaciones	Cualitativo: Estudio de caso etnografía	Entre los factores que contribuyen a la sostenibilidad de la innovación se encontró que la continuidad de políticas, cultura y lógica institucional son garantizadas. El liderazgo es adaptativo y se desempeña basándose en diferentes fuentes de poder, además se priorizan los aspectos académicos sobre los administrativos. Existe una amplia asunción de responsabilidades por parte de los docentes, la implicación del profesorado en los proyectos tiene lugar de una manera por lo general voluntaria y con grandes dosis de autonomía. El espacio al cual llega con más dificultad la innovación es el currículo
The adoption and diffusion of eLearning in UK universities	Adopción del e-learning	Cualitativo Estudio de caso comparativo	La adopción del e-learning es de naturaleza dialéctica en las cinco universidades que participaron en la investigación. La ubicación del control tuvo una gran influencia en la adopción del e-learning. Existen tensiones de tiempo y recursos lo cual incide en la adopción de la innovación
Factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior. Adaptación del modelo utaut	El proceso de adopción del b-learning	Mixto: Muestreo estratificado por conglomerados, Cuestionarios Entrevistas	Las características de los usuarios influyen en la adopción de una innovación. La formación previa sobre la metodología, la influencia de compañeros o pares y la rama del conocimiento son variables que permiten predecir la integración y aplicación creativa de una innovación
Proyectos de innovación curricular mediados por TIC	factores implicados en proyectos de innovación educativa	Estudio de caso con técnicas mixtas	Hay tres niveles de responsabilidad en la integración de las TIC. El nivel de la política educativa, donde se clarifican las funciones de la escuela y el lugar de las TIC en ella. El nivel institucional que facilita la

	concreción del proyecto donde las condiciones son acordes con el objetivo. El nivel individual y del colectivo docente debe ser dirigido a la adquisición de habilidades técnicas y pedagógicas en el uso y acceso de las TIC

(fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas)

1.4.1.3 Modelos de difusión de innovación y cambios socio-estructurales en la organización

La difusión de una innovación es en palabras de Rogers (1983, p. 5) "el proceso por el cual una innovación es comunicada a través de ciertos canales en determinado tiempo entre miembros de un sistema social." Una investigación realizada por Avidov-Ungar (2010) tuvo como objetivo exponer las características del proceso de implementación de la tecnología como innovación en los diversos procesos institucionales; además trató de identificar la influencia del proceso en la cultura de la organización. La innovación implementada fue del modelo que en inglés se denomina "island" y es del tipo de innovación que se lleva a cabo sólo en un sector con el objetivo de que este se extienda posteriormente al resto de la organización. El estudio fue de corte cualitativo y la información se colectó a través de entrevistas semi-estructuradas y a profundidad.

Los resultados sugirieron que la administración se erige como tomadora de decisiones única y considera que la innovación hay que imponerla; asimismo, se supone y quiere ser percibida como una administración en constante innovación; sin embargo, sus valores están más orientados a aspectos económicos y de mercadotecnia dejando de lado la innovación en los aspectos pedagógicos. Los profesores y directores se ven separados de la esencia del cambio y consideran que el enfoque de la innovación debería centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje; asimismo, no concuerdan con los valores de la administración. Ayala, (2014) concluye que la cultura organizacional está compuesta de diferentes subculturas que tienen diferentes supuestos, asimismo, la información revela que existe una brecha entre las características de la organización y los valores y supuestos básicos; igualmente, la innovación es conceptualizada de manera diferente por cada subcultura.

Otra investigación cualitativa asociada a los modelos y la innovación es un estudio de caso reportado por Harvey en 2015, se refiere a la evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC en una universidad de Venezuela. Los resultados permitieron evidenciar la importancia de la gestión ya que en la universidad los diversos actores tenían percepciones encontradas. Por ejemplo, el equipo rectoral creía que ellos mantenían una posición institucional en la que se llevaron a cabo esfuerzos para que toda la comunidad estuviera vinculada a las bondades que ofrecen las tecnologías.

Sin embargo, algunos actores educativos percibieron y manifestaron que no se estaba realizando realmente una gestión de la innovación. Esto generó, de acuerdo con Harvey (2015): niveles de desconocimiento de los procesos de gestión institucional por parte de algunos actores educativos; se percibió una deficiencia en la formación y capacitación apoyada en TIC de toda la planta profesoral, inhibiendo la continuidad de prácticas educativas innovadoras; lo cual fue aumentado por el problema de falta de dotación y actualización de la infraestructura tecnológica.

Una investigación más que estudió la relación entre la cultura institucional y la innovación fue la realizada por Ayala (2014), el autor comparó dos teorías que describen las características de la cultura institucional y el comportamiento de los individuos dentro de esa cultura. El autor concluyó que para desarrollar una cultura organizacional que sea proclive a la innovación es necesario conocer la cultura de la organización, conocer puntos fuertes y débiles, compartir información además de que debe de haber flexibilidad y espacios que fomenten la creatividad. Estos estudios revelan las posturas encontradas entre directivos o administradores y docentes al implementar una innovación; empero, no hay mención de las interpretaciones y lo que para los docentes en su cotidianidad y funciones significaba la innovación. La tabla 5 concentra las investigaciones descritas en este apartado.

Tabla 5
Investigaciones modelos de innovación y cambios socio-estructurales

Investigación	**Objeto de estudio**	**Enfoque/ Método**	**Conclusiones**

Islands of Innovation" or "Comprehensive Innovation."	Las características de la cultura organizacional y el patrón de innovación: modelo isla o innovación general	Cualitativo	Hay una brecha entre los valores de la administración, los de los docentes y las fuerzas que promueven la adopción de nuevos métodos. Dentro de la cultura coexisten subculturas con diferentes supuestos y la innovación es conceptualizada de diversas maneras
Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC. Estudio de caso: Unimet	Actores educativos	Cualitativo	Los sujetos participantes en la investigación tienen percepciones encontradas; el equipo rectoral cree que se han creado las condiciones para la innovación mientras que los actores educativos desconocen los procesos y avances e identifican diversos problemas
Cultura organizacional e innovación	Comportamiento de las personas dentro de la organización	Comparación de dos teorías	Para desarrollar una cultura organizacional que sea proclive a la innovación se requiere conocer la cultura institucional, tener flexibilidad y crear espacios que fomenten la creatividad

(Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas)

Las síntesis incluidas en la tabla 5 reflejan que los valores y las percepciones de los docentes no siempre coinciden con las de los tomadores de decisiones. Se observa que los sujetos que viven o ejecutan la innovación difieren en sus apreciaciones y encuentran que la innovación no siempre armoniza con los valores individuales o institucionales

La revisión de los diversos tipos de estudios permite concluir que con mucha frecuencia, las innovaciones las disponen quienes están en puestos de toma de decisiones y son otros quienes tienen que implementarlas. Las innovaciones son impuestas, los agentes educativos afrontan los desafíos y actúan de acuerdo con sus habilidades, recursos, expectativas e intereses, entre varios más. Sin embargo, no se les pregunta qué significa la innovación para ellos; probablemente se asume que existe la suficiente claridad acerca de la misma y que los agentes comparten significados e intereses. Al respecto, Rivas (2010, p 42) declara que la claridad se

refiere a la comprensión de los aspectos básicos que definen la innovación y que incluyen entre otros “la comprensión de objetivos, necesidades que la innovación pretende satisfacer y problemas que trata de resolver”.

Otro tema que es recurrente en las investigaciones es la formación o actualización que los docentes requieren, además de aspectos de infraestructura que hay que atender como dotación, actualización o mantenimiento. Asimismo, los autores consultados permiten concluir que hay elementos de diferente índole que se manifiestan para determinar la concreción de la innovación; la gran mayoría corresponde al dominio cultural de la organización. Se hace referencia a factores como el tipo de liderazgo (Garrison y Anderson, 2003), la visión de los directivos y los docentes implementadores de la innovación (Senior, 2004), y las diferentes conceptualizaciones que los agentes hacen de la innovación (Díaz-Barriga Arceo, 2010).

La implementación exitosa de una innovación supondría el trabajo colaborativo y articulado entre los agentes educativos; sin embargo, sus interpretaciones, concepciones, significados, intereses e ideologías pueden o no coincidir. La lógica sugiere que es importante comprender los significados acerca del e-learning para entender la influencia que tienen, ya sea que faciliten o inhiban el proceso de implementación. Esto remite a la necesidad de profundizar en una gama de relaciones entre los agentes y los elementos de la organización, en virtud de identificar las interrelaciones que se generan en función de una innovación y la influencia que tienen en la implementación de la misma.

De manera sintetizada se puede decir que los estudios revisados reportan que los factores que inhiben las innovaciones mediadas por TIC (plataformas / tecnologías educativas), se asocian a la falta de compatibilidad entre la propuesta innovadora con las interpretaciones, los valores e intereses de los docentes. Los trabajos hacen referencia a diversas condiciones de la organización –liderazgo, jerarquía, poder-; en algunos casos a las necesidades de: una infraestructura sólida, políticas institucionales, una relación articulada entre los procesos académicos y los administrativos; igualmente, la necesidad de una actualización docente continúa. Asimismo, entre las conclusiones destacadas en estos estudios se señala que los

diferentes actores educativos implicados no tienen o no comparten una conceptualización clara y contextualizada de la innovación.

En una universidad donde aspectos como infraestructura, los procesos de actualización docente, el apoyo tecno-pedagógico y la normativa están solventados, deben ser otras las relaciones y los elementos que no están favoreciendo la implementación de la innovación. Asimismo, las innovaciones son contextualizadas, por lo que las interrelaciones que ocurren en la universidad objeto de estudio, no necesariamente ocurren en otra con características similares, menos aún si los contextos difieren. La universidad es una institución reconocida donde a pesar de las gestiones realizadas, las asignaturas en línea no han logrado el nivel establecido en la normativa, es decir no se ha llegado a su institucionalización.

Este estudio pretende contribuir a la comprensión de la implementación de una innovación como la educación en línea a partir de las interrelaciones, de la debilidad o falta de las mismas en la organización escolar. Tomando como ejes de análisis los procesos de interrelaciones que ocurren en las dimensiones de la organización; enfatizando el rol de los agentes educativos y los factores sociales que se manifiestan al implementar las asignaturas en línea.

Para delimitar el alcance de la investigación se pretende que la información que se genere sea de utilidad para la institución en la que se realiza el estudio. Empero, la información puede ser referida por IES privadas cuyos contextos sean similares y donde se manifiesten situaciones similares. La limitante del estudio es que se efectuará en una institución que tiene rasgos distintivos y un modelo educativo muy específico por lo que hallazgos puedan no ser compatibles con instituciones públicas.

1.5 SUPUESTOS

Un rasgo del tiempo cambiante en el que vivimos es el redimensionamiento de las instituciones de educación superior. Didrikson (2008) indica que los centros educativos como realidades configuradas históricamente en y para la sociedad participan de ese escenario y se enfrentan al reto de transformarse. El autor refiere que en México, las condiciones derivadas de la imposición de un mercado neo-liberal y la adopción de políticas desarrolladas por organismos internacionales como el Banco Mundial en la época de los noventa, plantearon

nuevas condiciones y expectativas acerca de las IES. Las nuevas demandas se han originado por nociones como las de "competencia, mercado, impacto de los nuevos conocimientos, nuevos desarrollos en la ciencia y la tecnología, procesos de integración económica e internacionalización, nuevas carreras, interdisciplinariedad, evaluación o acreditación, o instituciones emprendedoras" (Didrikson, 2008, p 365).

Además, las transformaciones culturales de las generaciones más jóvenes como son los *Millennials*[6], entre otros muchos fenómenos más, está provocando que los modelos y formas tradicionales de enseñanza universitaria basada en la clase magistral, en los apuntes, en el manual de estudio y en los exámenes hayan entrado en crisis, siendo cuestionados, no sólo por los estudiantes, sino también por las instituciones, los expertos y los docentes (Area-Moreira, 2018). Los cambios culturales y los cuestionamientos mencionados han dado como resultado la creación de dos escenarios, de acuerdo con Didrikson (2008), uno en el que la competitividad individualizada de las instituciones, de los académicos y de los estudiantes se acentúa y otro que se orienta a una cooperación horizontal entre instituciones y sectores.

El autor refiere que la tendencia dominante en el primer modelo es que la noción de cambio que se maneja es más "cosmético" que real. El hecho de que el cambio se exprese en documentos, planes y programas pero que no ocurra gran cosa "se trata de un escenario de ´modernización de la obsolescencia´ porque se busca introducir más tecnologías que cambios de sustancia en los contenidos de aprendizaje, en las currícula, en las estructuras y procesos académicos o en las carreras." (Didriksson, 2008, p 369). Este modelo de cambio se sintetiza en la Figura 5

[6] Una persona nacida en los ochentas o noventas (Merriam Wesbster)

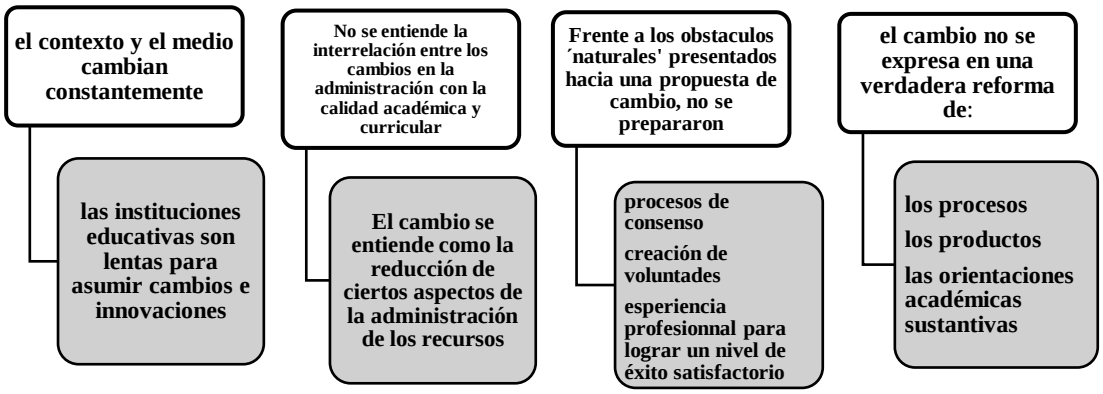


Figura 5. Características escenario uno del cambio
Didrikison 2008

El segundo escenario alternativo se sostiene en la integración de redes, aprovechando para ello la potencialidad de las tecnologías de la información y comunicación de acuerdo con el autor se trata de:

> un cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad (Didriksson, 2008, p 370).

Es forzoso señalar que, desde ya hace varios años, hay consenso en el discurso de las instituciones que es ineludible trascender el paradigma tradicional o de enseñanza expositiva y aprendizaje por recepción. Sin embargo, Area-Moreira (2018) refiere que “esta concepción y práctica educativa está íntimamente arraigada en la genética docente universitaria desde sus orígenes y, aunque en el actual discurso oficial o retórica dominante se cuestione, su presencia real sigue vigente en la mayoría de las aulas.” Esto tanto en ambientes presenciales como en los escenarios virtuales o en línea. A lo cual hay que añadirle que los procesos actuales de cambio tecnológico y las transformaciones culturales están creando una nueva fuerza de trabajo, que tiende a hacerse global, a estar conectada en redes y sistemas informáticos, telemáticos y cibernéticos.

De acuerdo con Didriksson (2008, p 354)

> esta nueva fuerza de trabajo multidimensional depende sustancialmente de su formación académica, científica y tecnológica desde el plano de habilidades y capacidades, que se integran y desarrollan laborando en industrias e instituciones que se están creando o están cambiando de forma constantemente.

Por otro lado, la tecnología digital ha favorecido distintas formas de enseñar y de aprender ya que facilitan la construcción de nuevas maneras de interactuar con el conocimiento y nuevas culturas, por lo que el perfil y la cultura de los estudiantes universitarios contemporáneos han cambiado. Castells, Fernández-Ardevol, Qiu y Sey (2007) sugieren que los jóvenes se han apropiado de la comunicación digital influyendo con ello en sus patrones de sociabilidad, los jóvenes forman partes de grupos con los que construyen una identidad digital. Los autores refieren que las consecuencias del uso de las tecnologías sobre el aprendizaje y la educación son todavía inciertas; lo que sí es palpable es el desfase cultural-tecnológico entre la universidad y sus alumnos.

Los estudiantes que actualmente llegan a las aulas, en este caso de las universidades privadas, son en general, jóvenes que han tenido experiencias diversas de aprendizaje y de comunicación con distintos tipos de tecnología digital de manera permanente y cotidiana (Castro, Suarez y Soto, 2016). Sin embargo, lo que también identificaron Casillas, Ramírez y Ortega (2016) es que, para la mayoría de los estudiantes, Internet representa una distracción de sus actividades académicas, porque éstas, obviamente, no pasan por la red, sino que continúan ancladas en procesos más tradicionales, mostrando que hay desfase entre los requerimientos del mundo académico y los del mundo digital.

Esta configuración de contexto lleva al supuesto de que la universidad donde se realiza el estudio es una institución tradicional para realizar procesos de innovación y cambio. En este caso, específicamente asociados a la educación en línea, la respuesta de la institución se asocia a un escenario donde los cambios son más lentos y sutiles que profundos ya que las interrelaciones que ocurren no logran crear un contexto completamente favorable para la implementación de la modalidad en todos los programas de licenciatura. La visión de los procesos de innovación no es holística o integral; esa conceptualización no propicia la articulación de gestiones en las áreas o departamentos requeridos.

Asimismo, para este trabajo, se asume a los estudiantes de la universidad como sujetos conectados en redes, frecuentemente con un mayor dominio de tecnología que algunos de sus profesores, con acceso real y potencial a múltiples fuentes y escenarios de aprendizaje, no solamente dentro del contexto universitario. Ellos tienen acceso a una diversidad de dispositivos digitales y a una gran cantidad de recursos en ambientes virtuales y bases de datos. A pesar del nuevo perfil de los estudiantes y las tendencias vigentes la institución no responde a estos cambios del contexto de una manera ágil; la gestión de experiencias de aprendizaje en ambientes no presenciales es necesaria y de no asumirlo de manera sistemática la universidad estará privando a sus estudiantes y futuros profesionales de competencias y/o habilidades pertinentes para insertarse en un mundo laboral fuertemente influenciado por los entornos virtuales.

2. MARCO CONTEXTUAL

Actualmente, la trascendencia de la educación en línea en América Latina se ve reflejado en la adopción paulatina de la cultura e-learning; de acuerdo con Santamans (2014) se están modificando las estructuras educativas en América Latina gracias al empuje y al apoyo tanto de las instituciones educativas como de las autoridades públicas. Esto ha propiciado el desarrollo de contenidos e- learning, de hardware, de software o de servicios relacionados. Además, el estudio de Santamans señala que en México, los programas de educación continua ofrecen cursos en línea orientados por lo general a adultos, este sector de la población que tiene responsabilidades y condiciones sociales diversas y para quienes los sistemas escolarizados rígidos no resultan funcionales.

En México en el 2010, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) realizó un estudio para identificar el estado de la educación virtual y encontró que 41% de las IES tienen programas de educación en esta modalidad. Asimismo, en una nota difundida por esta asociación en 2015, se informa que la educación a distancia mediada por las TIC se imparte en 240 instituciones de educación superior; las instituciones han desarrollado capacidades académicas e infraestructura especializada que lograron que en el ciclo 2013-2014 esta modalidad obtuviera el 4.7% de la matrícula de educación superior, contribuyendo así a la cobertura.

Estos programas se han desarrollado con un crecimiento casi exponencial sorprendente, datos proporcionados por la ANUIES (2017), refieren que en México estudian la licenciatura en modalidad no escolarizada 370 110 estudiantes; de los cuales 45.94% son hombres y 54.05% son mujeres. Zubieta y Rama (2015) exponen que esta modalidad educativa se ofrece en las 32 entidades federativas y en la ahora Ciudad de México se concentra la mayor cantidad de estudiantes (94 693); el segundo lugar lo ocupa el estado de Chiapas con 63 495; y el tercero Veracruz, con 25 306 alumnos. Edel (2008) señala que el éxito de la educación a distancia se debe principalmente a tres dimensiones: 1) el diseño curricular del programa a distancia; 2) el perfil del usuario del programa, y 3) la filosofía institucional en la visión y misión del modelo educativo en el que se desarrolla el programa.

Asimismo, se observa la intencionalidad de fortalecer esta modalidad educativa; El Plan de Desarrollo Visión 2030 de la ANUIES tiene entre sus objetivos estratégicos promover la implementación de modelos educativos innovadores entre sus instituciones asociadas; para lo cual entre sus líneas de acción se decreta en el objetivo específico 1.3: Contribuir al fortalecimiento y el desarrollo de la Educación Superior a Distancia (ESaD) y Modalidades no Convencionales (MnC) en las instituciones asociadas para mejorar su calidad, incrementar la cobertura y la equidad en el acceso a la educación superior.

Las metas para el objetivo incluyen el desarrollo de un modelo educativo que sirva de referencia para las instituciones con oferta de programas de educación superior a distancia y de modalidades no convencionales. Asimismo, otra de las metas es el incremento de este tipo de programas que han sido acreditados como de buena calidad, se pretende también contar con una normativa adecuada a la educación a distancia, así como aumentar el número de proyectos de educación a distancia y no convencional.

No obstante, una de las dificultades de la educación en línea en México es que la política pública respecto de la misma ha sido endeble, limitada, minuciosa o temerosa; de acuerdo con Vicario (2015, p 45) “dicha frugalidad se debe principalmente al desconocimiento del tema por parte de los grupos implicados (educadores, autoridades, políticos o sociedad en general)”. En el país se cuenta con marcos legislativos mínimos relativos a la educación

virtual y a distancia. La autora hace referencia al marco constitucional, a algunas leyes y normas bajo las cuales se rigen la creación y operación de este sistema de enseñanza; la autora apunta que, a pesar de estos marcos jurídicos, existe un gran vacío y confusión en relación a la autorización o el reconocimiento de validez oficial de estudios.

Estos vacíos legales, señalados por Vicario (2015) han propiciado inequidad y desorden en la oferta existente, esto es, entre los programas con registro de validez oficial otorgados antes de la Reforma Educativa y aquellos a los que les fueron concedidos posteriormente. Al respecto es importante señalar que se sigue avanzando gradualmente en la emisión de marcos normativos. En noviembre del 2017, se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo 17/11/17 donde se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. En su artículo 15 se señalan los lineamientos para servicios educativos que sean impartidos en las modalidades no escolarizada o mixta. El acuerdo entró en vigencia hasta febrero del 2018. Este es de manera resumida el estado actual del e-learning a nivel nacional. Esta investigación se efectuó en una universidad privada, enseguida se describen algunas características de este tipo de instituciones.

2.1 Las universidades privadas

Uno de los subsistemas de la educación superior es el conformado por las universidades privadas. Actualmente en México y de acuerdo con Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), el 31% de la matrícula de nivel superior es atendida por estas universidades, éstas son instituciones heterogéneas en términos de su oferta, composición interna y grado de desarrollo. A partir de 1970 la educación privada tuvo tasas de crecimiento impresionantes, en la década que va del 70 al 80 se presentó la tasa más alta con un 349.9%; tendencia que ha disminuido ya que en el decenio de 1990 a 2000, el crecimiento fue de un 68% (Buendía, 2014). Todo ese crecimiento acelerado que se experimentó fue en modalidad presencial; sin embargo, en la década pasada, la tendencia de crecimiento en el sector privado fue en la matrícula no escolarizada, entre 2004 y 2009, esta matrícula creció en el sector privado 168 por ciento y en el sector público 24 por ciento.

La expansión de la educación privada ha sido identificada a través de olas, las cuales se basan tanto en características que distinguen a las universidades como en los orígenes diversos que subyacen entre ellas, esto llevó a tipificaciones para su diferenciación. La tipología de Silas (2005) describe tres olas principalmente: la primera se refiere a las universidades religiosas, consideradas de élite; en una segunda categoría se encuentran las universidades privadas seculares de élite y un tercer tipo de universidad hace referencia a instituciones privadas seculares que absorben demanda, pero que no son consideradas de élite. La institución de estudio se ubica en la primera categoría y de acuerdo con la tipificación del autor responde a un interés de llevar educación superior inspirada en principios religiosos.

Además del tipo, otra de las características de la educación superior privada, de acuerdo con Luengo (2003), es la flexibilidad que tienen para adaptarse a condiciones cambiantes de los mercados, su gran diferenciación, -unas abocadas a campos particulares altamente especializados, otras son prestigiosas y grandes universidades con múltiples fines, otras muchas de bajo rendimiento.

Silas (2013) afirma que las transformaciones de las IES privadas se deben a tres factores: la creación o renovación de planes de estudios que obedecen a una orientación profesionalizante y que tiene como propósito satisfacer las necesidades del mercado. Asimismo, el establecimiento de instituciones que satisfacen directamente los requerimientos de formación de los profesionales en el mercado laboral y el tercer factor se refiere a la puesta en marcha de nuevas modalidades para atender las necesidades de formación de los estudiantes.

En este tipo de instituciones algunos de los mecanismos para tratar de elevar la calidad de la educación son la evaluación, acreditación, certificación de programas, el incremento de la planta de profesores con posgrado y la creación de nuevas instituciones (Luengo, 2002). Un mecanismo frecuente de acreditación para este tipo de universidades es el que se obtiene a través de FIMPES, Buendía (2011) explica que los criterios que esta federación usa para acreditar a las instituciones están contenidos en once capítulos, de los cuáles el onceavo es la educación en modalidad a distancia.

La composición de la planta docente en las instituciones privadas mantiene una proporción del 27 por ciento de profesores de tiempo y 73 por ciento de asignatura (Buendía, 2011). Rama (2013) sugiere que la educación superior privada ha proporcionado oportunidades de trabajo a la figura de profesor de asignatura y contribuyó a ampliar las oportunidades salariales para los docentes de las instituciones públicas, al promover el doble empleo y el aumento de ingresos a través de la hora clase.

En una postura divergente, Acosta (2015, p. 173) postula que "la negación de parte de las universidades particulares de contratar profesores de tiempo completo responde a una motivación economicista ya que se busca el abaratamiento del servicio educativo para ser competitivos en el mercado" Buendía et al. (2019) complementan y señalan que los profesores de asignatura carecen de estabilidad laboral y salarial; además, en su mayoría son excluidos de los programas de estímulos a pesar de que constituyen la base de atención de los estudiantes de licenciatura. Éstas son, a grandes rasgos, características definitorias de las universidades privadas que naturalmente determinan su configuración organizacional y que permiten dar cuenta del curso de los diversos procesos educativos. Enseguida se describen generalidades del lugar donde se realiza el trabajo de investigación.

2.2 El Contexto universitario: aspectos organizacionales

2.2.1 El entorno

La ciudad de Puebla es considerada como ciudad universitaria ya que el estado tiene el segundo lugar en instituciones de educación superior, después del Estado de México. Suárez (2014) destaca que la mayoría de los centros educativos de nivel superior se ubican en el área metropolitana, donde se concentran estudiantes de diversas regiones del país. En la tabla 6 se muestra la matrícula para la educación superior del ciclo 2017-2018 de acuerdo con estadísticas de la DGESU. SES, SEP (2019). En esta tabla se puede apreciar la diferencia entre cada tipo de institución; mientras que las IES públicas atienden el 8.3% de su matrícula de manera no escolarizada; la matrícula de las privadas asciende al 32.8% en esta modalidad.

Tabla 6
La matrícula de las IES en Puebla

Educación Superior

	total	**Pública**	**privada**
Instituciones	299	56	243
Matrícula total	291,430	156,270	135,160
	hombres 140,095		
	mujeres 151,335		
Modalidad escolarizada		144,292	101,756
Modalidad no escolarizada		11,978	33,404
Nivel			
Técnico superior universitario	14,915		
Licenciatura	249,261		
Especialidad	3, 084		
Maestría	21, 558		
Doctorado	2, 592		
licencia profesional	20		

(Fuente: DGESU SEP, 2019)

La Universidad Iberoamericana Puebla está ubicada en el municipio de San Andrés Cholula, la institución fue fundada en 1983, con una antigüedad aproximada de treinta y cinco años, cuenta con amplio reconocimiento en la ciudad de Puebla y en la región sur de México. Ésta es una institución privada que pertenece al Sistema Universitario Jesuita. Al hablar de IES privadas es importante señalar que subyacen entre ellas orígenes diversos lo que llevó a una tipificación para su diferenciación.

En este estudio se hace referencia a la tipología de Silas (2005) quien habla de tres olas principalmente; la primera se refiere a las universidades religiosas, consideradas de élite; en una segunda categoría se encuentran las universidades privadas seculares de élite y un tercer tipo de universidad hace referencia a instituciones privadas seculares que absorben demanda, pero que no son consideradas de élite. La institución de estudio se ubica en la primera

categoría y de acuerdo con la tipificación del autor responde a un interés de llevar educación superior inspirada en principios religiosos.

En Puebla, como ya se ha señalado, hay una cantidad importante de universidades, condición del entorno que puede influir en la operatividad de la institución, en la tabla 7 se muestra la matrícula para las universidades de élite de la capital poblana en el ciclo escolar 2016-2017, esto de acuerdo con los anuarios estadísticos de ANUIES.

Tabla 7
Matricula de las universidades de elite en Puebla

Institución	**Matricula hombres**	**Matricula mujeres**	**Matricula total**
Instituto Tecnológico de Estudios superiores de Monterrey (ITESM)	2,097	1,494	3,591
Universidad Iberoamericana (Ibero Puebla)	1,983	2,245	4,016
Universidad de las Américas Puebla (UDLAP)	3,444	4,016	7,460
Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP)	4,623	5,565	10,188

(Fuente: Anuarios Estadísticos de ANUIES, 2017)

La universidad se acoge a la reglamentación de la SEP federal para la operación de sus programas; asimismo, se destaca que la institución tiene certificaciones o acreditaciones por organismos externos como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Uno de los factores del entorno que tiene mayor influencia en las instituciones está asociado a su dependencia del sector público ya que éste es quien mayoritariamente suministra el financiamiento y los recursos para el funcionamiento de las mismas; se postula que la universidad donde se realiza el estudio tiene un nivel de dependencia bajo ya que opera en función de procesos internos de autogestión.

2.2.2 La estructura de la universidad

La dimensión estructural de la organización descrita por González (2004) hace referencia a jerarquías, organigrama, roles, normas y valores propios de la institución. Las decisiones más importantes de la institución, entre ellas la implementación de nuevos programas, ocurren en esta dimensión. La asignación de recursos, la elaboración de normativas o lineamientos y la descripción de roles, trabajos, responsabilidades y derechos de los docentes son de las actividades propias de la estructura. Resultados de este trabajo son los documentos oficiales de la universidad; entre los diversos escritos se encuentran: la normativa UIA Puebla, los planes de estudio, lineamientos para el desarrollo y operación de asignaturas en línea en programas de licenciatura, qué significa ser un docente en la UIA Puebla, así como qué significa ser un estudiante en la UIA Puebla, entre varios más. Cada universidad del SUJ es independiente en lo laboral, financiero, oferta curricular, oferta de educación continua y organización interna. Cada institución tiene su propia oferta educativa, hay una diversidad.

El Consejo Académico Superior está presidido por el rector y es el ente regulador, el rector responde directamente al Senado Universitario que es el órgano donde se toman las decisiones esenciales de la universidad. Todas las instituciones del SUJ están organizadas con una estructura departamental. Asimismo, se cuenta con varios cuerpos colegiados que apoyan en las gestiones académicas. Cada área académica está dirigida por un coordinador. En la Figura 6 se muestra el organigrama general de la Universidad.

Bárcenas (2010) describe que en la universidad hay seis grandes direcciones generales para la realización de todos los procesos universitarios. La autora refiere la función de cada una, la primera es la Dirección General de Planeación que es la responsable de proporcionar información al Rector para la toma de decisiones, así como de organizar la economía de la Institución. La Dirección General de Promoción y Desarrollo Institucional, que ahora se llama Dirección General de Vinculación, que se encarga de difundir la oferta educativa, así como la Misión y Filosofía para atraer estudiantes a esta casa de estudios y está además a cargo de la difusión de la cultura. En la Figura 6 se muestra el organigrama general de la Universidad.

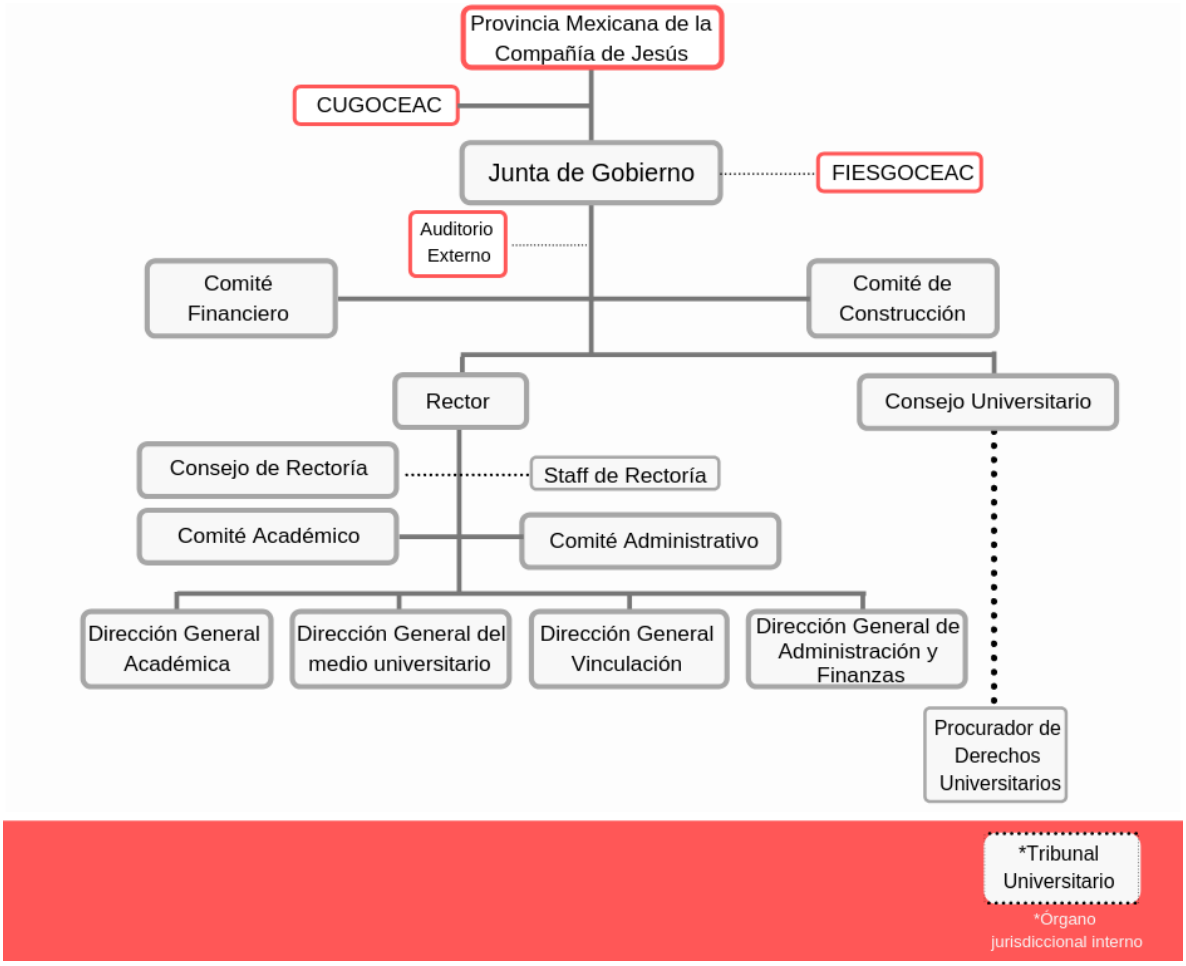


Figura 6. Organigrama general Ibero Puebla (fuente: sitio web Ibero Puebla)

La Dirección General de Servicios de Apoyo se responsabiliza del servicio y mantenimiento de la infraestructura de la universidad, asimismo administra el dinero a partir de las indicaciones de la Dirección General de Planeación; además brinda atención y orientación a todos los empleados de la institución. La Dirección General del Medio Universitario tiene bajo su responsabilidad la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria, formación que está explícita en la Misión, Ideario y Filosofía Educativa. De ésta depende el Comité de Centros y Departamentos en donde se toman decisiones que tienen que ver con la formación integral.

Finalmente se encuentra la Dirección General Académica que agrupa a los seis departamentos donde se concentran los programas académicos formativos de la Universidad. Estos son: Arte, Diseño y Arquitectura; Negocios; Ciencias e Ingenierías; Ciencias Sociales;

Humanidades y Ciencias de la Salud, en la Figura 7 se muestran las licenciaturas ofertadas por cada departamento.

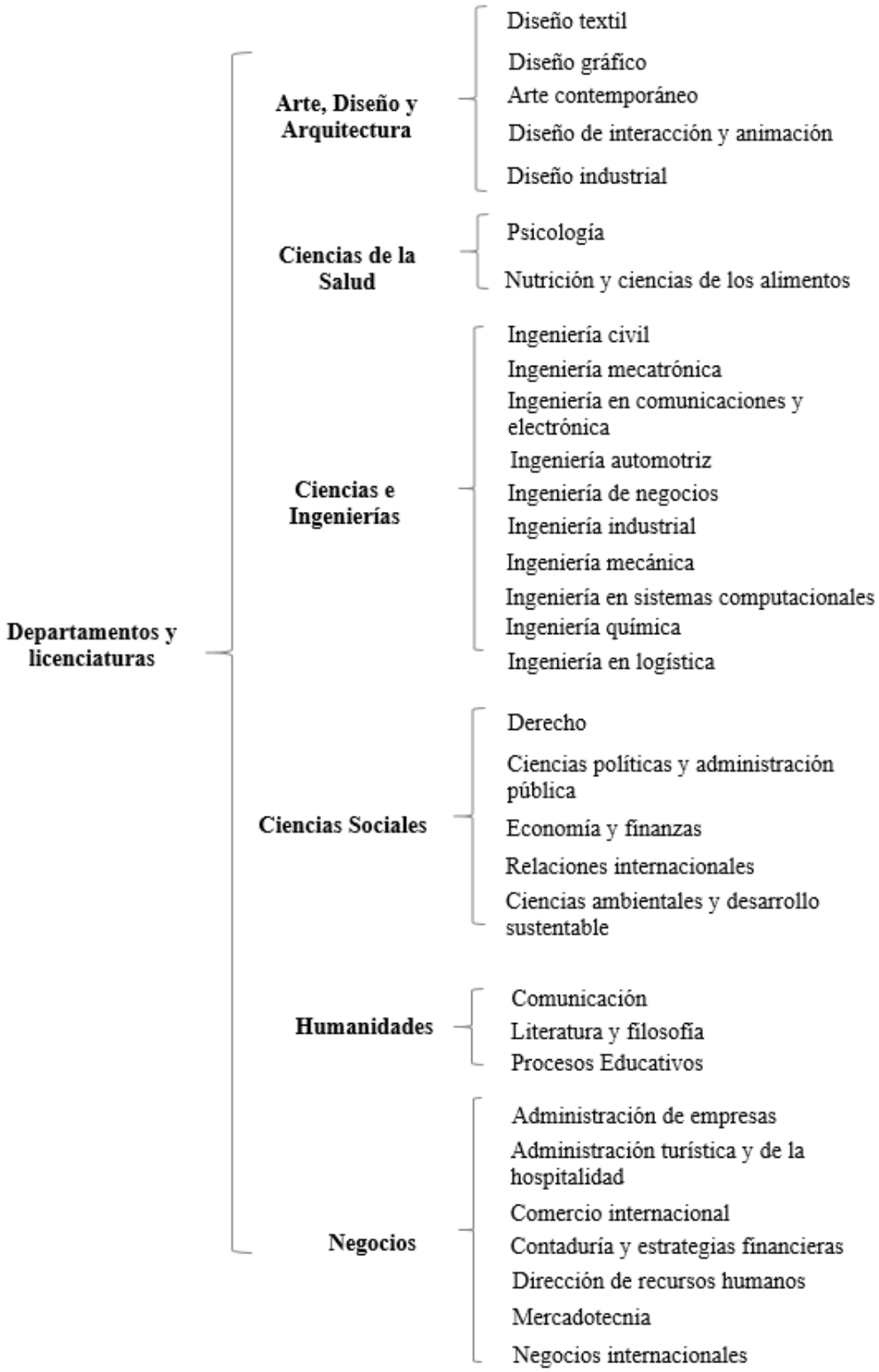


Figura 7. Departamentos y licenciaturas (elaboración propia)

Asociada a la dimensión estructural están la misión y visión de la institución. La Universidad Iberoamericana Puebla tiene como misión formar hombres y mujeres profesionales, competentes, libres y comprometidos para y con los demás; generar conocimiento sustentado en su excelencia académica y humana, en diálogo con las distintas realidades en las que está inmersa, para contribuir a enfrentar las diversas formas de desigualdad y exclusión social con el fin de promover el desarrollo sostenible teniendo como horizonte la construcción de una sociedad más justa y humanamente solidaria.

La visión de la institución señala que se busca ser una universidad de referencia por su calidad formativa, de investigación y articulación social, especialmente del Sur de México, con base en su pensamiento crítico, en sus propuestas formativas innovadoras y en la pertinencia de sus programas y proyectos, desde el paradigma de una globalización incluyente y solidaria. Asimismo, una las metas incluidas en la agenda 2020 y que guían a la universidad están orientadas a seis aspectos: a) calidad académica; b) investigación y transformación social; c) identidad y formación integral; d) compromiso social; e) vinculación, internacionalización y alianzas estratégicas y f) Organización eficiente, colaborativa y de calidad en el servicio.

2.2.3 Relaciones

En el desarrollo de las actividades se establecen una serie de relaciones tanto formales como informales. Entre las primeras se encuentran las reuniones periódicas de los diversos cuerpos colegiados, las gestiones entre diferentes departamentos o áreas, así como las relaciones que la universidad sostiene con las instituciones homologas que pertenecen al SUJ. De la misma manera, las relaciones que se tienen con instancias externas, en este rubro se incluyen a la secretaria de educación, a las acreditadoras, a los padres de familia y las universidades de la capital poblana entre otras. La universidad está vinculada nacional como internacionalmente, ya que tiene programas de estancias, intercambios y movilidad tanto para académicos como para estudiantes. Las relaciones que se establecen no todas son fluidas, hay eventualmente desencuentros o discrepancias debidas a desarticulaciones entre áreas o departamentos.

En cuanto a las relaciones informales, para compartir experiencias en un ambiente más relajado, en la universidad existe la Asociación de Docentes e Investigadores (ADI) que

cuenta con un espacio asignado. El lugar está acondicionado con equipo y amenidades para que trabajen los profesores, ahí ocurren intercambios de experiencias e información de manera informal. El día de la comunidad es un espacio más de convivencia donde participan alumnos, docentes, personal de mantenimiento, administrativos y autoridades. Otros espacios que contribuyen a la convivencia dentro de la universidad son actividades donde se programa, organiza, produce y difunde actividades artísticas y culturales, entre estos se encuentran: miércoles culturales, ciclos de cine y exposiciones.

2.2.4 Cultura Institucional

La universidad se concibe como una institución al servicio de la sociedad, que privilegia los valores cristianos y humanistas como elementos que la distinguen de otras instituciones de educación superior y que permean el diseño de planes de estudio, el modelo educativo, así como las acciones que se llevan a cabo. La universidad aspira como institución a responder a la realidad en la que está inserta por lo que trata de formar mujeres y hombres críticos hacia los problemas sociales, las desigualdades e injusticias. Uno de los medios para cumplir o lograr ese tipo de formación es a través de las asignaturas del Área de Reflexión Universitaria (ARU) y el Área de Servicio Social, Buendía (2011) refiere que las primeras tienen el propósito de fundamentar teóricamente la reflexión sobre los valores; la segunda, buscan poner en contacto a los alumnos con la realidad de la sociedad.

La universidad tiene una filosofía de vinculación con los grupos o personas más vulnerables, es por ello que en su marco operativo SUJ se señala que los estudiantes preferentemente realizan sus actividades de servicio social en lugares y con “grupos que viven una situación de injusticia, para fortalecer el compromiso y la responsabilidad social” (Marco Operativo, 2012, p 4). Asimismo, la libertad de cátedra es un valor asumido y legitimado por el colectivo docente, ésta subyace las prácticas de los docentes.

2.2.5 Aspecto Funcional

El colectivo docente está compuesto por profesores de tiempo y por profesores de asignatura, solamente hay dos profesores de medio tiempo. Una proporción importante de los docentes de la Universidad son profesores de asignatura, situación que genera una rotación o movilidad significativa de personal. La comunidad de la Universidad está integrada por más

de mil personas, esto incluye a autoridades, administrativos, docentes, investigadores y personal de apoyo. En su infraestructura, la universidad cuenta con un campus compuesto por 13 edificios, entre estos se incluyen siete edificios universitarios con salones, laboratorios (de cómputo) y oficinas, un edificio administrativo. Asimismo, incluye biblioteca, el Instituto de Diseño e Innovación Tecnológica (IDIT), el Instituto de Derechos Humanos y el de Sustentabilidad y Medio Ambiente, capilla, centro de lenguas (CIDEL), librería, auditorio-gimnasio, auditorio, salas de cómputo y tecnología sostenible para las actividades.

La normatividad es el mecanismo oficial de orientación para llevar a cabo las actividades y responsabilidades académicas de los docentes. Asimismo, los profesores llevan un curso de inmersión que les permite familiarizarse con la forma operativa de la universidad, ahí se indican los sustentos, así como los propósitos o metas que se persiguen. Además, hay otras reuniones llamadas los días cero; que se refieren a la reunión de profesores al inicio de semestre en el que se informa lo planeado para ese periodo, los temas que se tratan no son de tipo académico, sino más bien administrativo. Para apoyar la formación de los docentes, la institución implementa los cursos de formación donde los profesores tienen la oportunidad de desarrollar habilidades para la realización de su trabajo.

De la misma manera, como mecanismo de apoyo para el desarrollo de habilidades, los coordinadores o directores pueden solicitar cursos específicos para sus profesores, en este caso los docentes están comprometidos a asistir. Dentro de la universidad existe un área encargada de la formación de profesores y tutores que atiende las solicitudes y además ofrece otros cursos para atender las necesidades de formación.

3. SUSTENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

El sustento teórico es el marco conceptual de una investigación, se construye con las proposiciones que permiten dar coherencia al trabajo. Sautu (2005, p 23) declara que la construcción de la perspectiva teórica comprende una serie de ideas y concepciones, tanto explícitas como implícitas; la autora las divide en tres grandes conjuntos: "i. las ideas acerca del conocimiento mismo y cómo producirlo válidamente; ii. las concepciones generales de la sociedad y lo social; y finalmente, iii. aquellos conceptos más acotados que se refieren al contenido sustantivo mismo del tema o problema investigado". El primer conjunto se refiere al paradigma, el segundo está formado por las teorías generales de la sociedad y el tercer conjunto es la teoría sustantiva enfocada a un tema más acotado.

El sustento teórico para esta investigación está dividido en apartados, dentro de los cuales en un primer momento y como antecedente se identifica la teoría paradigmática al señalar el tipo de investigación. En la teoría sustantiva se describen elementos teóricos de la organización escolar, se conceptualiza la universidad como organización, se abordan diversas premisas y perspectivas teóricas de la innovación y el cambio y se concluye con especificidades relevantes de la educación en línea o e-learning.

Esta investigación se adscribe a los principios del paradigma interpretativo ya que el trabajo se orienta a la comprensión de la compleja relación de un proceso dentro de un contexto social donde la realidad es construida por los agentes. En la teoría general de la investigación se concibe que la realidad no es única, sino que es cambiante ya que es una construcción social -subjetiva e intersubjetiva- y que en este caso remite al estudio de los procesos de interrelaciones que los agentes establecen con los diversos elementos de la organización en función de la implementación de la educación en línea.

3.1 La universidad como organización

La universidad es una institución única por sus características, es una organización tradicional con un alto grado de complejidad. La configuración de la organización universitaria se teje por diversas dimensiones y sus diferentes elementos. Hendrickson et al. (2013), aludiendo a la teoría de sistemas refiere que las organizaciones pueden ser

consideradas un sistema que se compone de un conjunto de elementos interrelacionados, donde existe una interdependencia entre las varias partes y cuya complejidad aumenta conforme se incrementa el número de componentes

La complejidad de una organización, de acuerdo con Morin (1994, p 17), está representada por el "entramado de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico"; así que "la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre." Esto en oposición a la disyunción, reducción y abstracción que constituyen el «paradigma de simplificación» y que desintegra la totalidad, las relaciones entre las partes y el todo; Morin (1994) sugiere que, habría que suplir este paradigma por uno de distinción/conjunción que permita diferenciar sin desarticular, asociar sin identificar o reducir.

Por otro lado, el nivel de complejidad de una organización puede estar asociado al tipo de sistema al que corresponda abierto o cerrado. Mientras que un sistema abierto se mantiene en una relación dinámica con su ambiente, recibe insumos y los transforma; un sistema cerrado es aquel que mantiene un nivel mínimo de intercambios con su entorno y funciona como si no los tuviera, lo que le permite mantener cierto grado de estabilidad siempre dentro de determinados límites.

Un sistema abierto o complejo es una organización que de acuerdo con García (2006), opera bajo tres principios: estratificación, ello implica que está organizada por niveles que no son necesariamente jerárquicos, los niveles tienen dinámicas propias que interactúan entre sí. Las interacciones con los otros niveles se pueden representar como flujos de entrada y de salida; los niveles tienen una semi-autonomía que se denomina desacoplamiento. La segunda característica se refiere a la articulación interna; dentro de cada nivel, los elementos pueden constituirse como subsistemas formados por los elementos que tienen mayor conexión o afinidad entre ellos, estos subsistemas se articulan por relaciones y constituyen la estructura del nivel. El tercer principio se refiere a las interacciones que ejercen influencia sobre un nivel y se le denomina como condiciones del contorno o condiciones límite.

Señalar que las organizaciones son sistemas extremadamente complejos, es una afirmación justa de acuerdo con Morín, ya que en ellas existen "las reglas de funcionamiento y, en cuyo interior, juegan las leyes de la sociedad en su totalidad" (1994, p 80). El autor afirma que en una institución hay una ambigüedad de lucha, de resistencia, de colaboración, de antagonismo y de complementariedad necesaria para la complejidad organizacional. El autor sugiere que cuanto más compleja es una organización, más tolera el desorden.

En México existe una amplia diversidad de IES, probablemente con diferentes grados de complejidad, ya que aunque comparten ciertas características, tienen rasgos de configuración que las diferencian y las hacen únicas; cada institución de enseñanza superior debe ser entendida dentro de su contexto institucional, Hendrickson et al. (2013, p 19), apunta que

> cada una posee una historia única y una cultura organizacional que resulta de circunstancias etiológicas determinadas por su fundación; misión, nivel y fuente de recursos; estructura; y más significativamente el ethos[7] organizacional de la institución, el cual caracteriza la manera en que los implicados o interesados han venido a interactuar y comportarse colectivamente [8]

El nivel de complejidad de una organización está en gran medida determinada por su misión, oferta educativa, tamaño, cultura y sus funciones sustantivas; para entender la configuración de la institución del estudio se hace una aproximación a la forma de abordar a las instituciones desde su organización. En la Figura 8 se muestran algunos rasgos de las organizaciones complejas.

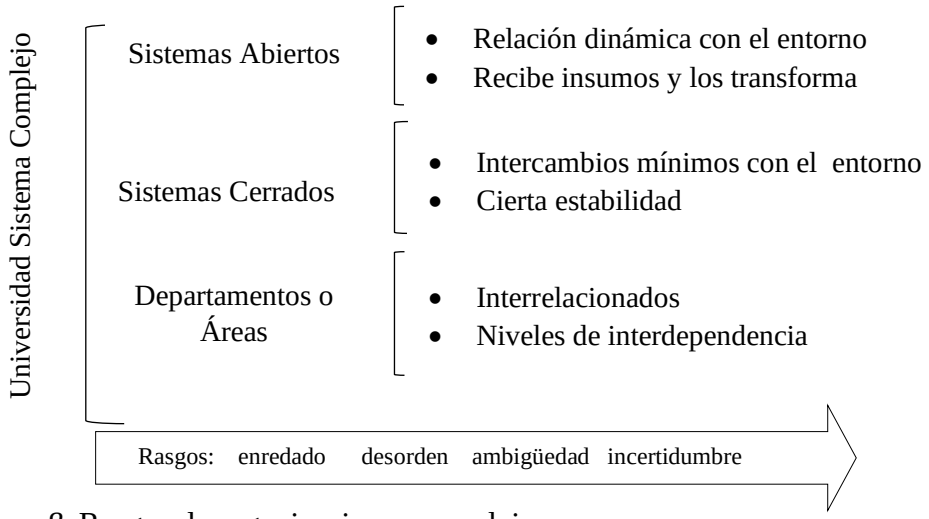


Figura 8. Rasgos de organizaciones complejas

[7] Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o comunidad (Real Academia Española)
[8] Traducción propia

3.2 Aproximaciones teóricas al estudio de la organización

El desarrollo teórico acerca de la forma de organización de las instituciones educativas ha dado pie a diversas aportaciones que no siempre armonizan, pero que han permitido el desarrollo de enfoques que conceptualizan a las organizaciones desde diferentes realidades, ángulos y elementos. Scott (1981) opina que lo que caracteriza a los estudios sobre la organización actual es una contraposición entre modelos racionales y sociales; siendo consideradas en el primer enfoque como sistemas cerrados y en el segundo como abiertos. Para estudiar la organización escolar Tejada (1998) y González (2003) refieren el uso de tres paradigmas: el paradigma científico-racional, que se ha desarrollado ampliamente hasta épocas recientes y que plantea el estudio de las organizaciones como entidades racionales encauzadas al logro de metas explícitas.

El paradigma interpretativo-simbólico propone un planteamiento relativista en que las organizaciones son consideradas como asociaciones en las cuales los participantes con diferentes intereses y necesidades negocian sus metas, significados y acciones para llegar a una dirección común. Bajo esta orientación es importante conocer los procesos simbólicos que suceden en el seno de las organizaciones para entender cómo funciona y cómo se forma su realidad cotidiana. El paradigma crítico concibe a la organización como construcción social y considera que dicha realidad está influida por la realidad sociocultural y política más amplia. No es suficiente comprender el conjunto de significados de la organización y sus procesos de desarrollo, sino de analizar los motivos por los que la realidad se manifiesta así y no de otra manera.

Los paradigmas referidos indican desde que postura se genera el conocimiento, a continuación se exponen tres perspectivas teóricas que tratan de describir y explicar la complejidad y configuración de las organizaciones académicas; y que presentan modelos de análisis alternativos al modelo racional de toma de decisiones: anarquías organizadas, sistemas vagamente acoplados y burocracias profesionales.

3.2.1 Anarquías organizadas

A partir del trabajo seminal realizado por Cohen, March y Olsen, en 1972, las organizaciones académicas fueron representadas como anarquías organizadas, surgiendo así un concepto

innovador, pero a la vez paradójico. El concepto de anarquía organizada representa una propuesta donde se entremezclan problemas, soluciones y tomadores de decisiones que se mueven de manera incierta. Manning (2013) declara que desde la perspectiva de Cohen y March una organización es una colección o una mezcla de problemas y elecciones disponibles en un cierto tiempo; cuestiones y opiniones que buscan situaciones en las que pueden ser ventiladas, colección de soluciones que buscan temas a los que puedan dar respuesta y tomadores de decisiones buscando trabajo.

Este tipo de organizaciones, de acuerdo con Cohen y March (1986), están caracterizadas primeramente por un alto grado de ambigüedad en sus metas; March (1994, p. 178) define la ambigüedad como "la falta de claridad o de consistencia en la realidad, causalidad, o intencionalidad". El autor señala que frecuentemente, los administrativos de cada departamento y los miembros de cada facultad pueden tener una idea diferente acerca del propósito de la universidad y su rol en ella. En este modelo de organización los objetivos y las metas de la institución son difusos, no empatan e incluso son contradictorios.

Esto se debe en gran parte a las diversas funciones realizadas por el personal académico y el alto grado de autonomía profesional de sus integrantes. Sin embargo, Manning (2013) sugiere que la ambigüedad es una fortaleza más que una debilidad ya que debido a esta particularidad, las universidades son más adaptables ya que distribuyen sus esfuerzos en diferentes áreas y no sólo en una, permitiendo con ello el logro simultáneo de numerosos propósitos sociales.

Aunado a lo anterior, Manning (2013) refiere que, en una institución con características de una anarquía organizada, el uso de la tecnología es indistinto. La diversidad de necesidades existentes por parte de los alumnos, los profesores y los investigadores lleva al uso de tecnología que parece poco coherente, ya que la aplicación de una misma tecnología funciona bien en un contexto, pero no es viable en otro; Cohen y March (1986) sugieren que esto implica que, en una organización sus propios procesos no son comprendidos por sus miembros y se opera sobre una base de prueba y error.

Otro rasgo de este tipo de organización es la falta de claridad en la toma de decisiones; es decir a pesar de que se conoce el procedimiento para tomar decisiones, este cambia en función del tipo de problema que se enfrente, las soluciones viables en ese momento y los individuos implicados en el proceso. Una característica más se refiere a que la participación en el proceso de toma de decisiones es cambiante; las personas continuamente se integran y retiran de las organizaciones académicas, por lo tanto, su participación en los grupos de toma de decisión y su conocimiento acerca del funcionamiento y la cultura de la institución varían con el tiempo debido a que hay un flujo constante de participantes en estos procesos.

3.2.2 Organizaciones vagamente acopladas

Otra perspectiva teórica que explica las organizaciones académicas es la denominada como organización vagamente acoplada, el acoplamiento o vinculación en una institución universitaria se refiere a la medida en la que los departamentos de la organización se articulan. Hendrickson et al. (2013) refieren que el acoplamiento puede ser estrecho o vago o algún grado intermedio entre estos. El acoplamiento vago simplemente connota las cosas "cualquier cosa" que pueden enlazarse juntas débilmente, infrecuentemente o lentamente con un nivel de dependencia mínima. De manera opuesta, en un acoplamiento ajustado o apretado, cualquiera de los elementos está fuertemente conectado, con un grado mayor de dependencia.

Los dos mecanismos de acoplamientos discutidos con más frecuencia, de acuerdo con Weick (1976), son el núcleo técnico de la organización y la autoridad de la oficina. En el caso de acoplamientos técnicos, cada elemento es algún tipo de tecnología, tarea, sub-área, rol, territorio y persona; además los acoplamientos son inducidos por la tarea. En el caso de la autoridad como mecanismo de acoplamiento, los elementos incluyen posiciones, oficinas, responsabilidades, oportunidades y sanciones; el acoplamiento entre estos elementos es el que presumiblemente mantienen a la organización unida.

Las instituciones educativas están caracterizadas por un bajo nivel de interacciones entre sus diversos sistemas o elementos, Weick (1976) refiere que esto se debe a su especificidad para poder actuar mejor entre ellas. Los componentes se interrelacionan unos con otros; sin

embargo, cada uno de ellos conserva su propia identidad y señales de su separación. Este autor refiere que los departamentos administrativos y las áreas de apoyo tienden a estar más estrechamente acoplados que los departamentos académicos. Entre estos últimos existe una interacción mínima y las decisiones de un departamento tiene poco impacto en otras unidades, en diversos momentos se mueven de manera independiente e incluso pueden competir en sus metas. Igualmente, hay departamentos que están más acoplados entre ellos y las decisiones que se toman tienen mayor incidencia mutua; debido a este tipo de condiciones, Weick (1976) refiere que una institución vagamente acoplada está caracterizada por:

- Vínculos acotados, aleatorios, discontinuos con efectos recíprocos débiles y lentos
- Las fuerzas de especialización son más importantes que las de integración
- La autonomía de cada una de las partes puede ser mayor que la autonomía del conjunto
- La estructura no determina la organización y no es fácil comprender cómo opera esta última

La idea del acoplamiento vago, de acuerdo con Weick (1976) se evoca cuando la gente hace referencia a una variedad de situaciones. A menudo representan a: (1) tiempos de poco movimiento - tiempos en los que existe una cantidad excesiva de recursos en relación con las demandas; (2) ocasiones en las que los distintos medios producirán el mismo fin; (3) redes ricamente conectadas en las que la influencia es lenta o débil para propagarse; (4) una relativa falta de coordinación, coordinación lenta o coordinación que se desalienta a medida que se mueve a través de un sistema; (5) ausencia relativa de regulaciones; (6) falta de respuesta planeada; (7) independencia causal real; (8) capacidades limitadas de observación por parte de un espectador; (9) inspección poco frecuente de las actividades dentro del sistema; (10) descentralización.

Otras situaciones de acoplamiento vago incluyen: (11) delegación de facultades discrecionales; (12) la ausencia de vínculos que deberían estar presentes sobre la base de alguna teoría -por ejemplo, en las organizaciones educativas, el vínculo de retroalimentación es a menudo inexistente; (13) la observación de que la estructura de una organización no es

afín con su actividad; (14) mismos resultados, eso ocasiona que, independientemente de lo que se haga las cosas siempre salen de la misma manera; y (15) planes de estudios o cursos en organizaciones educativas para las cuales hay pocos pre-requisitos -cuanto más larga es la cadena de prerrequisitos, más estricto es el acoplamiento. En consecuencia, se postula que, en una organización con estas características, los profesores tienen amplios márgenes de acción, lo que deriva en aulas que se convierten en espacios privados de actuación profesional conocido como celularismo. El reconocimiento del tipo de acoplamiento que ocurre permite un mejor funcionamiento del centro educativo.

Los indicadores que permiten estimar el grado de formalización normativa son la cantidad y especificidad de las normas vigentes, así como el grado de control y cumplimiento de las mismas. El hecho de que haya abundantes normas no representa mucho ya que aparentemente existe mucha holgura en su aplicación, así como en el modo y precisión con que se supervisa y verifica su cumplimiento; esto genera que haya "una considerable diferencia entre las regulaciones oficiales y las actuaciones reales" (Rivas, 2010, 212).

Asimismo, el desempeño de los roles docentes no se incluye dentro de la formalización normativa, las normas que afectan a estos son laxas; el autor señala que "las concomitancias entre profesionalización y formalización institucional son de notoria relevancia para la efectividad de la organización y de reconocida incidencia sobre la innovación" (2010, p 214). El autor destaca que los estudios de la organización han puesto de relieve una correlación inversa ya que: "A mayor nivel de profesionalización corresponde un menor grado de la formalización normativa de la organización y viceversa".

3.2.3 Burocracia / adhocracia profesional

En esta perspectiva, Mitzenberg (1979) identificó cinco componentes básicos de una organización al estudiar las organizaciones educativas:

- El núcleo operativo
- El ápice estratégico
- La línea media
- La tecno-estructura

- El personal de apoyo

El núcleo operativo está constituido por las personas en las que descansan los procesos nucleares de la universidad, -los académicos. El ápice estratégico hace referencia a los individuos que son responsables de la operación general de la organización (rectores, consejos). La línea media radica en los jefes de las diferentes áreas; decanos, directivos de departamentos, coordinadores quienes conectan al ápice estratégico con el eje operativo.
Además, se encuentra la tecno-estructura, que incluye a la oficina de recursos humanos responsable de establecer los procedimientos de operación y de estandarizar las actividades de trabajo. Finalmente, el personal de apoyo que provee servicios que no están directamente alineados con la producción del servicio o bien principal.

Las organizaciones académicas han sido consideradas como burocracias profesionales por la dominación del núcleo operativo en las cuales los miembros de la facultad son contratados por su conocimiento profesional y se les otorga un alto nivel de autonomía para efectuar su trabajo; en contraste con otras organizaciones que intentan implementar de manera interna un alto nivel de estandarización entre las personas que contratan. En este modelo organizacional, de acuerdo con Mitzenberg (1979), los académicos son autónomos e independientes ya que su pericia y conocimiento les permite tomar las decisiones debido al poder que se les concede.

Las burocracias profesionales son en ocasiones llamadas organizaciones colegiadas; en algún momento, este tipo de organización ha sido considerado como una pirámide invertida, en la cual los profesionales están en la cumbre y los administradores en la parte inferior. Esta forma de organización, libera a los profesionales del trabajo coordinado con sus pares y les permite enfocarse en el perfeccionamiento de sus habilidades; se cree que como resultado los profesionales surgen como individuos responsables altamente motivados. Sin embargo, en estas características de democracia y autonomía residen los problemas principales de la burocracia profesional, ya que virtualmente no hay control del trabajo fuera de la profesión y no hay manera de corregir las deficiencias que los profesionales deciden pasar por alto. Mitzenberg (1979) postula que el núcleo operativo tiende a pasar por alto los problemas principales de coordinación, discreción e innovación que surgen en estas estructuras.

El modelo de burocracia profesional es más común en contextos que son complejos pero estables. Este tipo de organización se presenta en entidades que tienden a ser conservadoras y que dudan en cambiar sus formas o procedimientos bien establecidos. En este tipo de organización, una innovación depende de la colaboración, ya que la implementación de la misma entra en contacto con diversos departamentos y especialidades; en esencia se requiere de una serie de interrelaciones e implica esfuerzos interdisciplinares; la renuencia al trabajo colaborativo plantea una dificultad para los procesos de innovación.

En la medida en la que los ambientes se vuelven inestables y dinámicos, algunas universidades parecen adhocracias. De acuerdo con Hendrickson et al. (2013), estas últimas hacen referencia a las burocracias profesionales que dependen del personal profesional, pero donde la estructura que usan para organizar a los empleados se vuelve más fluida; los profesionales con diferentes especialidades son agrupados para tratar problemas específicos que surgen en el contexto; en este sentido, las estructuras departamentales son menos importantes que los problemas que la organización decide atender. La burocracia es racional porque aplica reglas impersonales válidas para todos y asegura la cohesión y la funcionalidad de una organización; sin embargo, esa misma puede ser tachada de ser únicamente un instrumento de decisiones.

Aquí se entiende que ninguna de las tres perspectivas por si sola puede explicar en su totalidad la configuración organizacional y el funcionamiento de la universidad donde se realiza el estudio; es probable que características de los tres modelos coexistan dentro de la institución. Para una mayor claridad en el apartado subsecuente se explicitan particularidades de las universidades.

3.2.4 Características de las organizaciones universitarias

Las organizaciones universitarias tienen similitudes entre ellas, Hendrickson et al. (2013) exponen que entre las características que las instituciones comparten están: altos niveles de ambigüedad en sus metas, misión enfocada al usuario, personal altamente cualificado, procesos de toma de decisiones poco claros y vulnerabilidad con el entorno. Estos atributos son compartidos por las universidades públicas y organizaciones privadas sin fines de lucro;

sin embargo, algunas de estas características pueden ser también encontradas entre las instituciones con fines de lucro. Enseguida se sintetiza lo que cada característica implica

- Metas ambiguas: Mientras que otros tipos de organizaciones operan enfocados al logro de metas específicas, las organizaciones académicas presentan ambigüedades en sus propósitos, es difícil definir si existen para la enseñanza o para investigar y crear conocimiento; debido a las diversas expectativas que se generan acerca de las IES, son susceptibles de que se les adjudiquen una gran variedad de propósitos

- Misión enfocada al usuario: las universidades están orientadas a ser agencias de transformación social, por lo tanto, las organizaciones académicas sirven a diversos usuarios como son estudiantes, agencias gubernamentales, fundaciones, empresas y organizaciones locales. Asimismo, se podría decir que sirven o atienden a los padres de los estudiantes, exalumnos y benefactores; al atender una cartera diversa de usuarios la organización se tensa en múltiples direcciones, los servicios que ofrece son complicados y requiere de personal altamente calificado.

- Personal altamente cualificado: de acuerdo con Hendrickson et al. (2013), el profesionalismo es la característica distintiva más importante de las universidades que afecta las dinámicas interpersonales en la organización. Un personal altamente cualificado demanda autonomía laboral, existe una fuerte tensión entre los valores profesionales, las observancias burocráticas y los procesos de evaluación; además es frecuente que se manifiesten lealtades dividas entre la disciplina propia y la institución. De esos componentes, el factor de mayor fricción es la formalización y la profesionalización; Hall en Hendrickson et al. (2013) ha concluido que éstas son incompatibles; ya que, a mayor nivel de cualificación mayor la probabilidad que la formalización llevará a conflicto y a la incomunicación.

- Proceso de toma de decisiones poco claro, otro de los factores que diferencia a la universidad de otras organizaciones está representado por las tecnologías o métodos que se usan para producir resultados. La amplia diversidad de estudiantes y de sus estilos de aprendizaje presenta un desafío en la forma de enseñanza, esto deriva en un

proceso educativo altamente cambiante que debe ser modificado de acuerdo con una cantidad de factores asociados a los estudiantes, los contenidos y el tipo de institución.

- Las instituciones son vulnerables al entorno, la medida en la que las instituciones son vulnerables al entorno es variable; la vulnerabilidad está en función de las presiones del medio externo; el nivel de influencia del entorno sobre la institución está correlacionado con la dependencia que la organización tiene de recursos externos. Esta relación tiene implicaciones importantes ya que el comportamiento organizacional se ajustará en función de las expectativas y las oportunidades para obtener recursos externos. Asimismo, Hendrickson et al. (2013) citan a Riely y Baldridge quienes apuntan que cuando las organizaciones profesionales están bien protegidas o blindadas de presiones provenientes del entorno, los valores profesionales, las normas, la definición del trabajo juegan un rol dominante para instituir el carácter de la organización.

Además de los atributos que caracterizan a las universidades, existen áreas fundamentales. Entre ellas se encuentran las facultades en las universidades públicas o los departamentos académicos en algunas IES privadas, estos son las unidades centrales de las universidades, la naturaleza de los departamentos se define en función de la especialidad o disciplina; Hendrickson et al. (2013) refieren que hay una diversidad de culturas y estructuras dentro de los departamentos. Una administración efectiva requiere un entendimiento del clima y la cultura departamental, el clima de un departamento caracteriza las relaciones interpersonales entre los miembros de la facultad. Al respecto Samoilovich (2008, p. 23) declara que:

> "cada una de las unidades académicas, programas, proyectos, enclaves, segmentos, estructuras, oficinas, etc. puede ser representada como un punto en un eje de coordenadas que determina su grado de apertura y su grado de identidad. La institución puede ser así visualizada como un campo de fuerzas en equilibrio y tensión".

3.2.5 Modelos de gobernanza en las IES

Actualmente, cuando se habla de las universidades es frecuente encontrar los términos gobernabilidad y gobernanza para aludir a la figura de los gobiernos universitarios, haciendo

con ello referencia a la manera en la que las instituciones educativas son dirigidas y/o gestionadas. Brunner, (2011, p 137) entiende por gobernanza en las IES a la forma "en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente –desde el punto de vista de su gobierno y gestión– y sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior". Asimismo, la gobernanza institucional, se define como una capacidad organizacional, de gestión y coordinación, en la que una comunidad es capaz de acordar objetivos comunes, coordinar acciones para alcanzarlos y generar las estrategias institucionales más adecuadas para conseguirlos (Aguilar, 2007).

Acosta (2014, p. 33) diferencia entre gobernanza y gobernabilidad; la primera está asociada a la dimensión organizacional del cambio, mientras que la segunda se vincula a la dimensión política del cambio; este autor señala que la gobernabilidad institucional significa la capacidad del "sistema de gobierno universitario" para atender las demandas internas y externas a la organización. Acosta (2014, p 34) postula que la relación gobernabilidad / gobernanza es una relación de tensión entre la autonomía de los actores rutinarios de la política universitaria —con sus intereses, sus agendas y sus propias estrategias de negociación de los asuntos universitarios— y la construcción de un liderazgo directivo "fuerte", gerencial, del gobierno universitario.

No obstante, Samoilovich (2008) considera que la gobernabilidad es lo que permite a una institución darse un proyecto compartido y llevarlo a la práctica. De acuerdo con este autor, la gobernabilidad de las instituciones se basa en tres funciones claves: la articulación de un proyecto institucional, la gestión académica y la administración financiera. Así, se visualiza al "buen gobierno" como un triángulo entre las funciones de: gobierno, academia y administración (Samoilovich, 2008, p 6). En este trabajo de investigación se usa predominantemente el término gobernanza considerando que tanto Brunner (2011), Aguilar (2007) como Acosta (2014) lo asocian con la gestión de los procesos organizacionales más que con los políticos, que naturalmente serán considerados dentro de la caracterización de interrelaciones.

Hay diferentes modelos teóricos de gobernanza que explican las diferentes configuraciones que se dan en las IES, aquí se sintetizan tres perspectivas que conciben la autoridad y la toma

de decisiones a través de los marcos: estructural (burocrático), relacional (colegial) y legislativo (político). Estos modelos proporcionan una perspectiva que permite entender las interrelaciones entre los agentes en la organización basándose en factores como poder, persuasión o influencia legislativa. Hendrickson et al. (2013) consideran que los tres modelos son adecuados para tratar de entender la administración y gestión de las universidades.

El modelo burocrático describe a la organización como un sistema de roles jerárquicos y cadenas de mandos formales que trabajan para la realización de metas definidas. Hendrickson et al. (2013) destacan que este modelo concuerda con la teoría burocrática Weberiana, ya que un punto central es la relación lineal y vertical entre los tomadores de decisiones, la cual se basa tanto en el rol y el rango que se tiene en la organización, así como en el seguimiento de reglas y políticas de esos actores de la organización. Al respecto, Millett (en Hendrickson et al. 2013) señala que la aplicación de principios jerárquicos no da cuenta del pluralismo interno de toma de decisiones que existe en las IES; este autor cree que un enfoque jerárquico enfatiza el rol de autoridad absoluta, esto implica un sistema de relaciones entre superiores y subordinados.

No es sorprendente que se pueda atribuir la descripción tradicional burocrática a la organización de las IES contemporáneas, debido a que las universidades son de las organizaciones que han cambiado poco sus estructuras. Sin embargo, este modelo presenta debilidades ya que no considera las relaciones informales de poder que frecuentemente cambian en función del asunto o la política a tratar; a la vez, que no da importancia a los conflictos que ocurren. Otro de los modelos, el colegial ve a la organización académica como una comunidad; un tema central del modelo colegial se refiere a los valores que los miembros de la facultad comparten a medida que se relacionan con la profesión académica. Santos-Guerra (1997) señala que este planteamiento tiene diversas ventajas: multiplica la eficacia, permite subrayar lo que es importante y dejar al margen lo que es baladí, ayuda a eliminar errores, permite que los profesionales aprendan unos de otros, favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras y aumenta la coherencia.

Hendrickson et al. 2013 citan a Millet quien resalta que la desventaja de una organización con una gobernanza colegial es que hay varios sectores institucionales que participan o

compiten en diferentes grados en la toma de decisiones. Samoilovich (2008, p 29) refiere que:

> La forma colegial está muy arraigada en las tradiciones académicas […]. Ofrece, sin duda, ventajas en la medida en que facilita un elevado nivel de consenso interno y garantiza una gran autonomía en el plano académico. Pero, en cambio, dificulta la gestión de la institución en diversos aspectos.

La debilidad del modelo colegial trató de ser resuelto a través de la investigación y llevó al tercer esquema, el político. Hendrickson et al. (2013) relatan que en esta tercera perspectiva se entiende la gobernanza académica como un proceso político y a las universidades como sistemas políticos independientes; el modelo fue desarrollado inicialmente por Baldrige. En éste, el campus está constituido por grupos de interés que compiten y cuya participación en el proceso de toma de decisiones es fluida, dependiendo de la naturaleza de la cuestión que se afronte y el momento histórico dado. En este modelo, la creación de políticas es central, como consecuencia el conflicto entre los grupos de interés es inherente; esta situación se puede extender a grupos externos que tengan intereses velados en la universidad.

Sin embargo, Hendrickson et al. (2013) señalan que frecuentemente y en términos reales de gobernanza académica, las decisiones no son tomadas unilateralmente por la máxima autoridad, sino que se acude a sistemas establecidos de revisión y consulta donde participan varios individuos y entidades. Los autores refieren que el modelo político tiene varias debilidades ya que fue desarrollado en una era creciente del sector educativo con fines de lucro y de instituciones especializándose en modalidades de educación en línea. La misión de algunas de estas instituciones tiene poco parecido con sus contrapartes académicas más tradicionales. Además, en instituciones donde existen sindicatos, se ha alterado de manera significativa el proceso de toma de decisiones. Igualmente, este modelo se enfoca en relaciones internas de la organización dejando de lado factores contextuales externos que afectan la gobernanza de las instituciones. Es importante resaltar que en el terreno de la gobernanza, las universidades privadas tienen estructuras de gestión y administración más sencillas que las públicas, estas últimas suelen tener estructuras muy complejas con muchas instancias de decisión (De Vries, 2013).

Estos modelos son miradas parciales de las formas de gobierno, Hendrickson et al. (2013) refieren que no consideran factores que han surgido en la última década como son: la rendición de cuentas y la competencia en un entorno externo cada vez más desafiante; la naturaleza cambiante de la organización con rotación de personal y la diversidad de personas que los reemplazan; la necesidad de tomar decisiones velozmente para responder al cambio rápido y a la incertidumbre. Kezar y Eckel (en Hendrickson et al., 2013) citan la eficiencia, la efectividad, la participación, el liderazgo y la respuesta al entorno como cinco desafíos claves para la gobernanza, en la tabla 8 se sintetizan los modelos organizacionales y las formas de gobernanza.

Tabla 8
Modelos organizacionales y de gobernanza

Modelos Organizacionales

Anarquías organizadas	**sistemas vagamente acoplados**	**burocracias profesionales**
proceso de tomas de decisiones poco claro	diferentes niveles de acoplamiento entre departamentos: alto, medio y bajo	constituida por: el núcleo operativo el ápice estratégico la línea media la tecno-estructura el personal de apoyo
metas ambiguas	eventualmente compiten por las mismas metas	modelo frecuente en entidades conservadoras
flujo constante de participantes en la toma de decisiones	fuerzas de especialización más importantes que las de integración	organizaciones colegiadas
alta autonomía profesional	autonomía de cada parte puede ser mayor que la del conjunto	académicos autónomos e independientes

Modelos de Gobernanza

estructural (burocrático)	**relacional (colegial)**	**legislativo (político)**
Fortalezas		
un sistema de roles jerárquicos y cadenas de mandos formales que trabajan para la realización de metas definidas	la organización académica es como una comunidad con valores compartidos	la gobernanza académica es un proceso político por lo que las universidades se entienden como sistemas políticos independientes
Debilidades		

▪ no da cuenta de las relaciones informales de poder ▪ minimiza la existencia de grupos de interés y los conflictos que surgen	diferentes grupos compiten e influyen en la toma de decisiones	las negociaciones colectivas y el rol de los sindicatos han alterado el proceso de toma de decisiones

Los principios descritos permiten entender que en la universidad se manifiestan rasgos de los tres modelos de gobernanza y aportan diversos elementos para la gestión y ejecución de los procesos; sin embargo, debido a su naturaleza diferenciada se tensan en distintas direcciones generando condiciones que en ocasiones no facilitan el desarrollo y consolidación de los nuevos procesos. La gobernanza incide en todos los dominios o dimensiones de la organización, en el siguiente apartado se identifica la constitución o elementos de cada una de las dimensiones.

3.3 La organización: dimensiones y elementos

Una institución educativa es una organización para el desarrollo del currículo y de procesos de enseñanza y aprendizaje. González (2003) refiere que un centro escolar posee características distintivas que lo diferencian de otro tipo de organizaciones, que además influyen en su operatividad, en las diversas actividades y funciones que ahí se realizan. La naturaleza de un centro educativo depende en gran medida de su organización escolar, esta última es frecuentemente asociada a la estructura institucional; es decir a las normas, la asignación de responsabilidades y puestos, el organigrama; sin embargo esta conceptualización es una reducción de su ámbito ya que son diversas las dimensiones organizativas que confluyen y se manifiestan en la operación de una institución de educación.

La organización escolar ha sido estudiada desde hace algunas décadas, Gairín (2004) refiere que ha tenido con ello especificidades que reflejan el momento histórico cultural en el que fue definida, esto explica porque en algunos discursos haya sido acotada sólo al ámbito estructural operativo. Asimismo, autores como Tejada (1998), Gairín, (2004) González (2003) y Ball (2002) coinciden que un centro educativo es una realidad compleja y multidimensional. Los supuestos que se asumen acerca de la organización escolar, de acuerdo con Gairín (2004), dan muestra de esa complejidad: a) lo educativo y lo organizativo

son realidades globales compuestas por dimensiones a veces complementarias, a veces contrarias; b) el sistema educativo contempla dimensiones intrínsecas de carácter cultural y pedagógico al lado de las dimensiones extrínsecas de naturaleza política y económica; c) la dimensión instrumental es regulada por la substantiva; d) la interpretación y actuación organizativa se basa en la contribución disciplinaria y e) la esencia del sistema educacional y del proceso organizativo sigue siendo la persona humana. En la Figura 9 se representa el esquema que el autor propone para ilustrar las dimensiones organizativas.

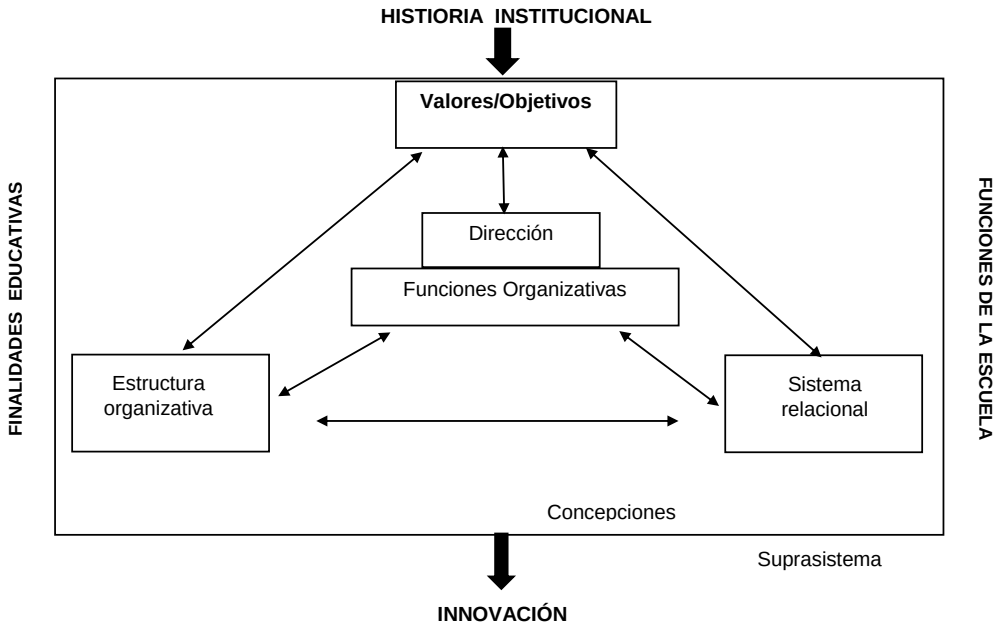


Figura 9. Las dimensiones de la organización
Gairín (2004)

A partir del momento en que la organización de los centros educativos se convierte en un objeto de estudio, se inicia un período que se caracteriza por la aplicación de teorías de la organización; Sin embargo, Tejada (1998) refiere que un número importante de éstas proceden del ámbito empresarial y son usadas para conceptualizar las instituciones educativas como realidad organizativa y fundamentar de manera científica los análisis y prácticas que en ellas se realizan. Al conceptualizar la organización de una institución escolar como una realidad multidimensional, quienes la estudian tratan de tipificar o determinar las diversas dimensiones que la integran. González (2003), Tejada (1998), y Hendrikson (2013) presentan ciertas similitudes en su caracterización de dimensiones, por ello se muestran en la

Figura 10, esto con la intención de ilustrar la manera en la que estos autores identifican las dimensiones que componen un centro de educación.

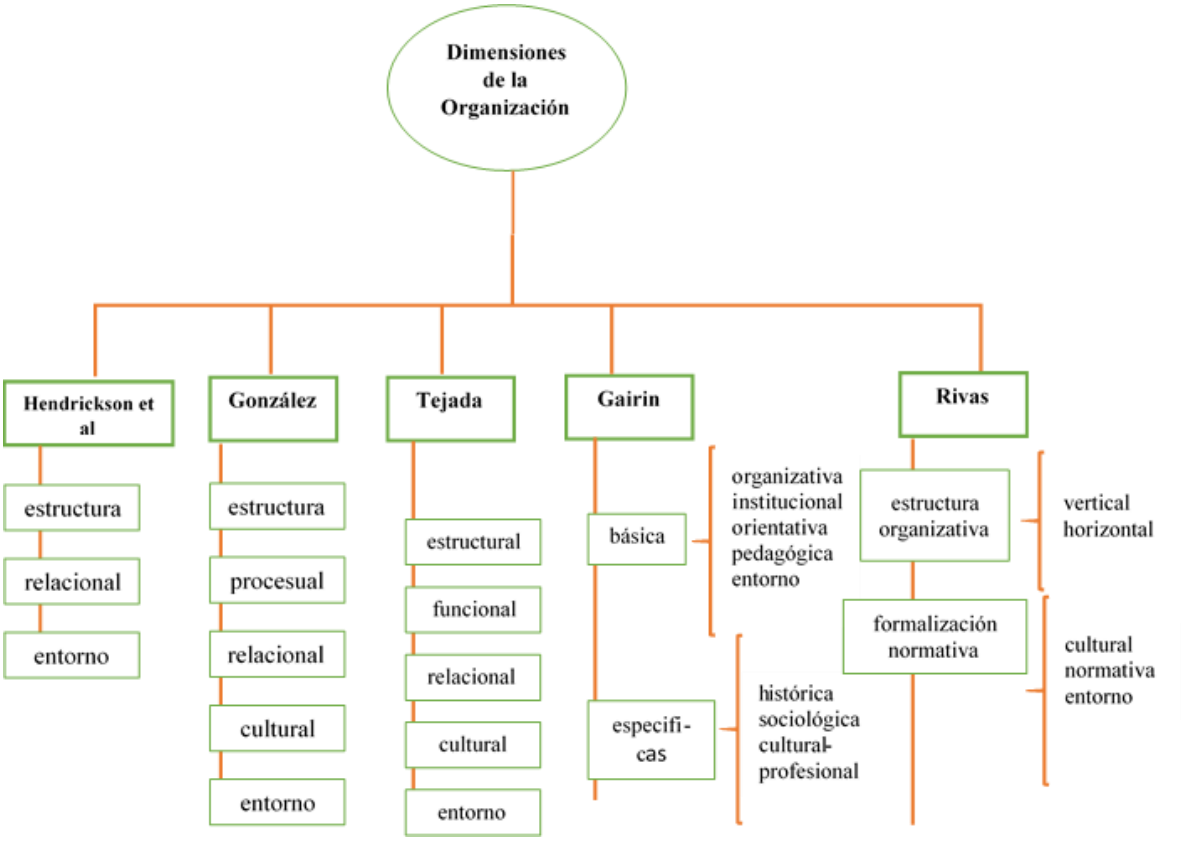


Figura 10. Dimensiones de la organización (a partir de Hendrickson et al., 2013; González, 2004, Tejada, 1998, Gairín, 2004, Rivas, 2010)

La Figura 10 ilustra que una organización es un ente multidimensional y por lo tanto complejo; en estas circunstancias las interrelaciones que ahí se generan pueden ser múltiples y de naturaleza diversa. Para ganar una comprensión de cómo se construyen estas interrelaciones en el entretejido organizacional, enseguida se destaca lo que implican las interrelaciones y posteriormente se identifican las dimensiones de la organización.

El punto central de este trabajo es entender la manera en la que los elementos organizacionales se conectan en la institución no se busca estudiar los elementos aislados de la misma; sino la red de relaciones que se establecen para el logro de las asignaturas en línea.

Esta perspectiva de entender y abordar la organización como una serie de relaciones de unión y correspondencia está asociada a su carácter, Gairín (2004) señala que la organización no es un ente prefigurado o estático, por el contrario tiene un carácter dinámico ya que implica más acción que estructura. Este autor explica que, en una organización, las interrelaciones representan realidades donde los elementos no son intercambiables entre sí, sino que mantienen una dependencia recíproca y adquieren sentido en función de un todo. Debido al dinamismo de la organización, las interrelaciones se construyen, reconstruyen y transforman. Habiendo establecido que las interrelaciones son un elemento definitorio de la organización; enseguida se identifican los dominios de la ésta.

3.3.1 Dimensión estructural

La dimensión estructural de una organización, de acuerdo con González (2003), hace referencia a la articulación formal de los elementos del centro, es el andamiaje o el esqueleto de la organización. Aquí se representan las unidades organizativas, los mecanismos formales para la toma de decisiones, las funciones o roles de las personas, la estructura de tareas para el desarrollo de la enseñanza y la estructura física e infraestructural del centro. Tejada (1998) coincide con González (2003) en la descripción y refiere que esta dimensión está representada por el organigrama, es en este ámbito donde se decide la distribución de espacios y recursos. Hendrikson et al. (2013) complementan la representación y asientan que las universidades son organizaciones que están diseñadas para lograr metas complejas específicas, es en la dimensión estructural donde se declaran formalmente; no obstante, los autores señalan que frecuentemente hay una gran diferencia entre las metas declaradas y las metas reales que motivan a los individuos de la organización.

En el dominio estructural convergen todas las personas que tienen algún tipo de responsabilidad en la institución; Hendrikson et al. (2013) añaden que esta dimensión abarca a las personas que ejercen funciones de supervisión, manejan personal y recursos para diversas tareas, emiten órdenes de trabajo, resuelven conflictos y difunden información, entre otras funciones. Santos-Guerra (1997) expone, que conjuntamente los agentes en la estructura de la organización realizan funciones de mediación con el entorno, establecen lo que este autor denomina relaciones de entrada y salida.

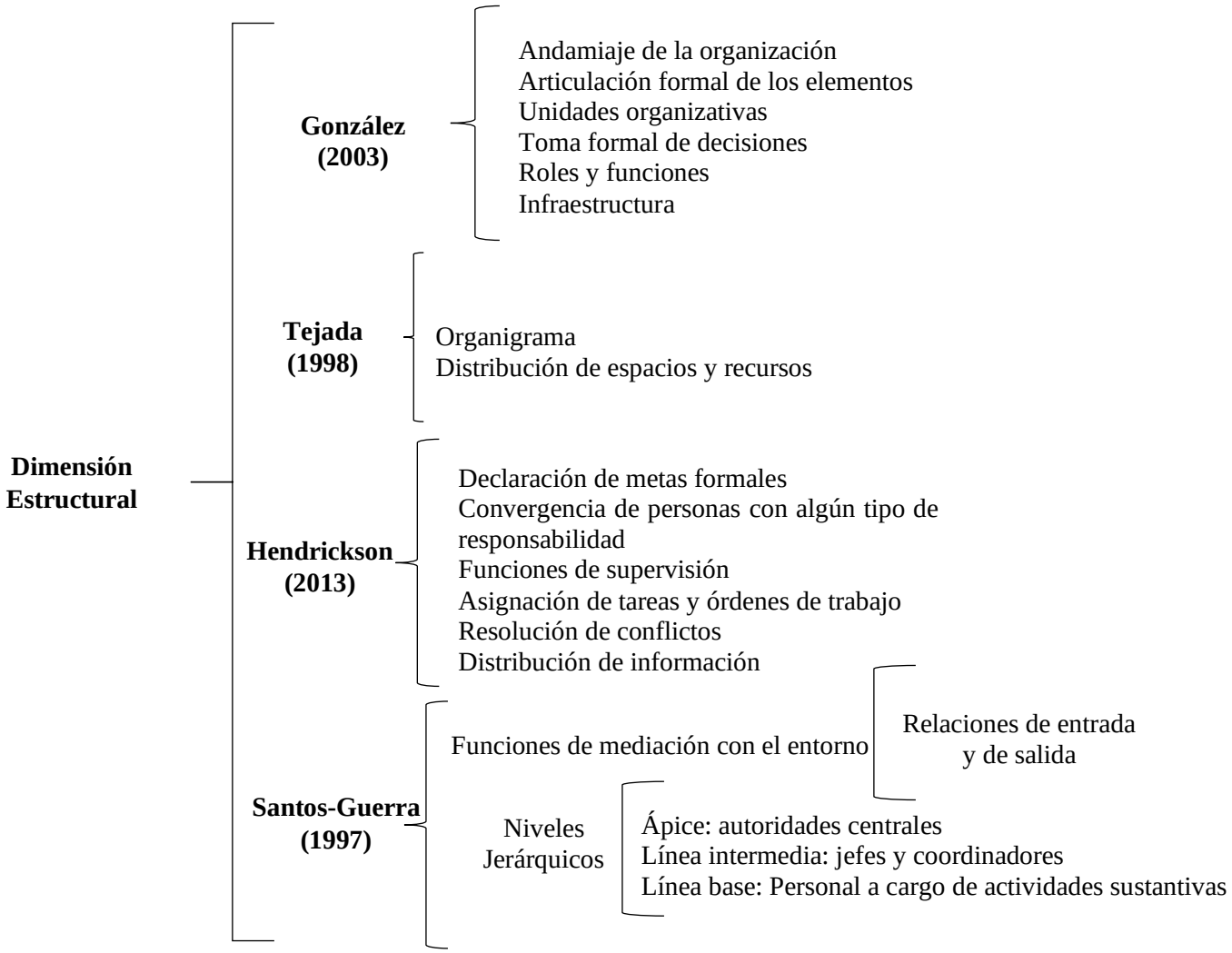


Figura 11. Dimensión estructural (fuente: González, 2003; Tejada, 1998; Hendrickson, 2013; Santos-Guerra, 1997)

Asimismo, la implementación de una innovación es un proceso que se usualmente se decide en la dimensión estructural. Una innovación inicia con la planeación, ahí se determinan el alcance esperado, los recursos para innovar, los objetivos, la población hacia quien va orientada, soporte normativo, así como la graduación; todos estos aspectos del ámbito formativo de una innovación; Fierro (2005) a este ámbito lo identifica como "la concepción, diseño, modalidad de implantación y organización de la puesta en práctica de las innovaciones". Esta autora refiere que las decisiones que se tomen para la implementación inciden en aspectos fundamentales como la viabilidad y el grado de dificultad de

implantación de la innovación. Además, la definición y congruencia de metas es fundamental ya que si no hay una correspondencia entre ambas la innovación puede tornarse frágil.

La innovación que aquí se estudia es la implementación de las asignaturas en línea; para llevar a cabo este tipo de innovación se requiere desarrollar y enfocar recursos suficientes para facilitar lo que usualmente es un proceso largo y difícil. Además, y considerando que se busca la transformación de tecnologías existentes es necesario conciliar con los intereses velados de una institución grande. Garrison y Anderson (2003) afirman que muchas universidades están haciendo inversiones importantes, aunque fragmentadas en e-learning y que debido a la carencia de una dirección estratégica y de una perspectiva pertinente se dan pocos beneficios o cambios fundamentales.

Un documento de políticas y planeación estratégica para la implementación del e-learning, propuesto por Garrison y Anderson (2003, p 107), contiene:

- La visión: incluye antecedentes institucionales, valores centrales, metas estratégicas
- Necesidades y valoración de riesgos: identificar los problemas, los desafíos y las mejores prácticas
- Descripción de principios educativos y resultados
- Implementación de iniciativas y estrategias: conectadas a las prioridades institucionales, crear un comité, identificar las comunidades de práctica,
- Infraestructura: diseñar salones multimedia, describir procesos administrativos
- Infoestructura: diseñar conectividad institucional, crear un sistema de administración del conocimiento, elaborar estándares
- Servicios de apoyo: proporcionar desarrollo profesional, proveer apoyo para los aprendices
- Recursos, incentivos y reconocimiento
- Marco de investigación y desarrollo
- Puntos de referencia: establecer los criterios de éxito, valorar el progreso, comunicar dirección y logros

La implementación de una innovación depende de los recursos asignados para ello; esto incluye recursos materiales (infraestructura) así como la asignación de personal. Fierro

(2005, p. 16) indica que por recursos se entiende “en primer lugar el contar con personal altamente calificado, una buena infraestructura técnica y de comunicaciones y los recursos financieros necesarios para sostener ambos”.

La importancia de contar con el apoyo de quienes aprueban, autorizan y otorgan recursos es destacado por Fierro (2005); asimismo, la autora refiere que especialmente los dirigentes deben de mostrar su interés por la innovación. Empero, es importante diferenciar entre apoyo decidido e imposición ya que Garrison y Anderson (2003), postulan que las innovaciones que perduran no se dan de los altos mandos a los niveles de subordinados o viceversa. Frecuentemente, un cambio efectivo es un proceso iterativo donde los líderes de nivel intermedio que tienen tanto la experiencia como el compromiso, así como acceso a los órganos ejecutivos y los gestores del proceso, están en la mejor posición de formular una dirección realística y estratégica; además de influir a nivel institucional. En la dimensión estructural se toman diversas decisiones que se concretan en el ámbito funcional, éste se describe enseguida.

3.3.2 Dimensión funcional o procesual

La puesta en marcha de planes de acción para el funcionamiento diario se gesta en esta dimensión, estos procesos permiten la consecución del desarrollo curricular, de enseñanza y aprendizaje. Tejada (1998) señala que esta dimensión se refiere a los mecanismos y procedimientos de la organización: planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación y control. La dimensión funcional implica los procesos o gestiones que se movilizan para el funcionamiento y consecución de metas y programas de la institución educativa.

En esta dimensión, la gestión es un elemento medular. La gestión se entiende como el medio o mecanismo transversal que relaciona diferentes elementos tanto de la innovación como del cambio con el centro escolar y además tiene la potencialidad de ser el medio de cohesión. La gestión representa la posibilidad de articular y dar significado a los diversos procesos y dimensiones de la organización escolar; Gimeno-Sacristán (en Ezpeleta y Furlan, 1992, p 66)

define la gestión de los procesos escolares como “el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros”

Bárcenas (2010) realizó una investigación acerca de una propuesta curricular en la universidad donde se llevó a cabo este estudio, la autora después de analizar diversas dimensiones de esta organización, declara que lo que articula a los diferentes procesos que ocurren dentro de una institución se puede denominar como lógica de gestión y la define como:

> la forma en que se organizan los gestores tanto institucional como por áreas específicas, igualmente contempla cambios o adecuaciones en las políticas y normativas institucionales, la formación de los profesores y la capacitación del personal, la viabilidad económica y financiera del proyecto, los elementos materiales e infraestructura que se requieren, el diseño e implementación de un plan estratégico para la puesta en marcha de la propuesta curricular, entre otras cosas. (Bárcenas, 2010, p. 76).

Los elementos de la dimensión funcional están asociados a procesos institucionales / formativos de la innovación. Fierro (2005) describe estos últimos como esfuerzos explícitos para intervenir directamente en aspectos relacionados con la práctica docente y la gestión escolar, así como con la actuación de otros agentes, considerando las tradiciones, culturas e idiosincrasias desde las cuales las innovaciones cobran un sentido determinado para los agentes responsables de llevarlas a la práctica.

La formación de los agentes es un proceso organizacional del dominio funcional y que se asocia al ámbito formativo institucional de la innovación; Fierro y Tapia (2005) precisan que en éste se distinguen claramente dos campos: el de las acciones formativas de los agentes y el de los cambios propuestos para transformar la institución en la que se desempeñan. A pesar de que la innovación no se agota en la capacitación y formación; la omisión de éstos procesos a los diferentes agentes implicados significa un “riesgo derivado de la frágil capacidad técnica para entender su sentido y, por tanto, de asimilación dentro del sistema” (Fierro, 2005, p. 19). Otro punto medular es la innovación en la administración, de ahí que la autora refiera que existe la necesidad de modificar procesos y estructuras de autoridad y de poder para sostener e impulsar el cambio pretendido.

La ejecución de procesos en línea requiere de formación del docente, Cabero (2006) señala que actualmente el reto es pedagógico, de ahí que el cambio de formato y las potencialidades de la modalidad presenten un desafío para el docente. El profesor formado con tecnologías lineales como el libro y el pizarrón, que trabaja en un esquema de transmisión de conocimiento se enfrenta a una ruptura de concepciones y cambio de acción; este desafío lo enfrentan especialmente las instituciones tradicionales que incorporan la modalidad y tienen que adaptar sus estructuras. Además, uno de los principales retos es evitar trasladar la lógica de la clase expositiva a los procesos de aprendizaje en ambientes virtuales. En esta modalidad, el docente se convierte en uno más del grupo, su figura cambia, cede autoridad sin perder el control de la organización de las experiencias de aprendizaje, pero se vuelve parte de lo que Levy (2007) denomina colectivo inteligente.

3.3.3 Dimensión relacional

El núcleo de una organización se constituye por las personas que la integran, aquí se incluyen a estudiantes, académicos, personal operativo, administrativos, autoridades y exalumnos. Los roles que cada uno de ellos desempeña son diversos y dan origen a diferentes tipos de relaciones. Hendrikson et al. (2013) resaltan que estas interrelaciones se ven influidas por factores como la edad, el género, conocimientos y habilidades. González (2003) señala que cuando se describe esta dimensión, frecuentemente se habla de relaciones formales e informales, se utiliza tal distinción para diferenciar entre aquellas que están establecidas por reglamento y las relaciones que acontecen de manera espontánea y al margen de las estructuras: amistades y/o antagonismos; alejamientos y/o acercamientos, identificación de unas personas con otras, etc.

Los patrones de relaciones sostienen la micro--política del centro e influyen en la manera de funcionar de la institución. Tejada (1998) refiere que las relaciones que son cotidianas, no están codificadas, ni escritas y marcan el clima general de la institución. El clima es propio, genuino e idiosincrásico e incide sobre los niveles de confianza o desconfianza, participación o individualismo, de conflicto, de estrés, de satisfacción o cohesión, etc. En la Figura 12 se sintetizan los elementos.

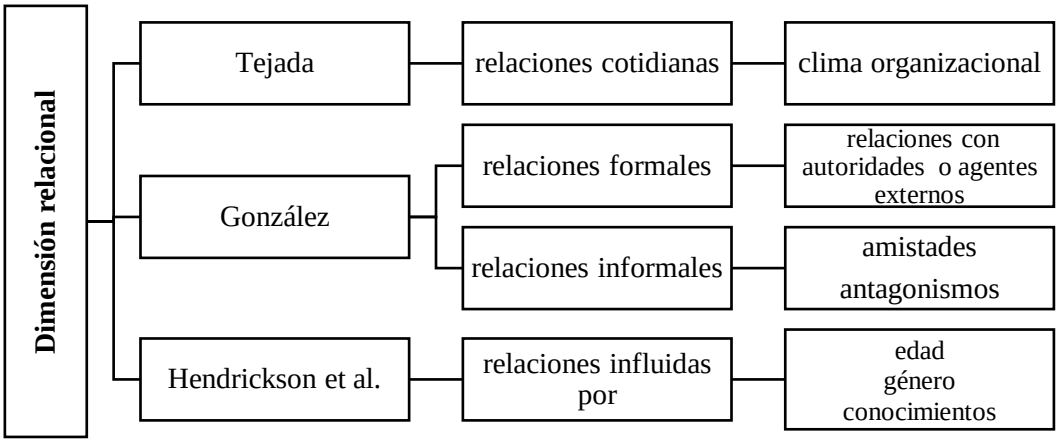


Figura 12. Elementos de la dimensión relacional

Toda innovación, señala Rivas (2010, p 49), "tiene lugar en el seno de sistemas sociales complejos, integrados por grupos e individuos, conectados entre sí por variadas y variables relaciones, formales e informales, con interacciones múltiples entre sus elementos y de estos con el entorno". Para aceptar una innovación, las personas comparten información con colegas, especialmente para tener una evaluación subjetiva de la misma. Este intercambio de información ocurre a través de una afinidad que involucra una serie de interrelaciones; por lo tanto, el significado de una innovación ocurre a través de un proceso de construcción entre personas que se relacionan en un mismo contexto.

Asimismo, el ámbito político de la innovación, de acuerdo con Fierro y Tapia (2005), se deriva de las relaciones entre los actores y de las plataformas o posturas desde las cuales actúan; se asocia a una lucha de poder real o simbólico. Los factores políticos surgen de los intereses de los grupos y generan con ello diversos tipos de relaciones: negociaciones, consensos, conflictos y rupturas. Es necesario señalar que los factores políticos subyacen diversas acciones o procesos que ocurren en las dimensiones organizacionales y pueden con ello afectar a la innovación.

3.3.3.1 Agentes de la Innovación

La implementación de la innovación recae en los docentes, Pacheco, Ducoing y Navarro, (2011) refieren que en el contexto organizacional, al maestro se le concibe como el actor individual y colectivo de la gestión, además de gestor de lo pedagógico cuyo papel en la institución dista mucho de ser un tecnócrata, un ejecutor o un reproductor. La motivación de los docentes para innovar, de acuerdo con Rivas (2010), se conjunta en dos núcleos. El primero se denomina *elementos impulsores internamente generados* y son aquellos que surgen de motivos internos de los actores innovadores y se corresponden con un comportamiento proactivo respecto de la innovación. El segundo núcleo incluye los *elementos impulsores externamente inducidos* y es el que agrupa factores provenientes de influencias externas, de requerimientos del entorno próximo e incluso de diversas formas de presión.

Los elementos impulsores de la innovación y que son internamente generados están asociados al cumplimiento del rol docente, esto en cualquiera de sus variantes: impulso vocacional, la preocupación por el otro, la autorrealización docente o la afirmación de la personalidad profesional (Rivas, 2010). El autor clasifica los factores en tres categorías diferentes, éstas se muestran en la tabla 9.

Tabla 9
Promotores de la innovación educativa

Factores impulsores de la innovación educativa

Deontológico – vocacional	*Preocupación por el otro*	*Proyección profesional*
Imperativo ético Vocación docente	Aprovechamiento académico Atención a la persona	Valoración profesional Autorrealización docente

(basado en Rivas, 2010)

En la primera categoría, el impulso innovador se fundamenta en la realización íntegra de la función docente y se combina con la vocación o el sentido auténtico con que se ejerce esta función. La preocupación por el otro responde a la intención de optimizar el aprovechamiento académico del alumno, así como a atender las necesidades personales de los estudiantes –

aspectos afectivos, inserción social, etc. La tercera categoría resume la proyección profesional como la pretensión del reconocimiento social y profesional del innovador; de la misma manera implica las satisfacciones personales y profesionales que la innovación aporta a la persona.

En otra clasificación se encuentran los factores intrainstitucionales que impulsan la innovación y que ocurren en respuesta a requerimientos dentro de la propia escuela, estos pueden incluir modificaciones en los roles docentes, reestructuraciones organizativas y efectos por *la introducción de nuevos recursos didácticos*, el proceso que se estudia en este trabajo parece responder a estos últimos. En la tabla 10 se muestran los factores.

Tabla 10
Factores externos de la innovación

Factores impulsores de la innovación educativa externamente inducidas

Factores extrainstitucionales	Factores instrainstitucionales
▪ Prescripción del sistema ▪ Demandas sociales	▪ Adaptación al rol institucional ▪ Efecto de los recursos materiales ▪ Efecto de la tecnología disponible

(basado en Rivas, 2010)

Los procesos de comunicación entre los diversos agentes sostienen las relaciones e influyen en la adopción de cualquier innovación, la comunicación es un mecanismo que permite la difusión de la misma. La difusión y adopción son determinantes para la realización de la innovación, Rivas (2010) sugiere que la difusión es una forma de comunicación y también el resultado de ésta, este tipo de comunicación no se limita a transmitir una simple información o noticia, ya que conlleva una propuesta de acción. Rogers (1983) agrega que la difusión de una innovación es una forma especial de comunicación donde existe una intencionalidad. La difusión tiene la intención de influir, cambiar actitudes, persuadir, para que posteriormente un receptor definido modifique su proceder adoptando la innovación; estas interacciones sugieren que hasta cierto punto es un proceso de negociación de significados entre los

participantes. Los diversos tipos de comunicación e interrelaciones en la organización dan sustento a la dimensión cultural, la cual se aborda enseguida.

3.3.4 Dimensión Cultural

Esta dimensión representa a todas aquellas construcciones simbólicas del centro educativo y se refiere a la red de valores, razones, creencias, tradiciones, supuestos que subyacen a lo que ocurre y la manera cómo funciona y es un centro escolar. González (2003), apunta que aunque no es una dimensión formalizada, no todos los principios o valores son implícitos; algunos están declarados formalmente, pero no siempre se refleja el mundo de creencias y valores que sostiene a la organización.

Esta dimensión envuelve a las anteriores y en coincidencia con González (2003), Tejada (1998) señala que se compone de conocimientos acerca de las personas, la educación, el modo de realizar las tareas, resolver problemas, trabajar y de relacionarse dentro de la institución. Esta dimensión está constituida, de acuerdo con este autor, por concepciones más o menos compartidas de lo que es deseable; alude también a metas, fines, propósitos, es decir incluye lo que pretende la organización y cifra lo que es importante para ella. En un proceso de innovación es frecuente la alusión a un cambio de paradigma, McCombs y Whisler (2007) declaran que a los educadores se les pide que confronten antiguas creencias e inferencias y que se desafíen para revisar esas posturas.

Un cambio de este tipo implica la apropiación de nuevas concepciones combinado con la construcción de nuevas prácticas. Ezpeleta (2004) refiere que éste es un proceso difícil, fragmentado, demorado y que sólo es viable a partir de aceptar algunas nociones que tienen sentido o de propuestas que son prácticas que se van experimentando o incorporando en la medida que se comprueba que funcionan, aunque no siempre haya una clara comprensión conceptual. La autora relata que cuando los docentes se apropian de la innovación su aceptación se asocia a la configuración casual de los cuerpos docentes, al compromiso individual y si aunado a lo anterior existe un buen clima organizacional existe la posibilidad que los entusiastas involucren al resto del conjunto.

Una innovación no es un proceso lineal, de acuerdo con Tejada (1998), innovar en las instituciones educativas se concibe como un fenómeno de relación cultural entre mundos distintos, el de los diseñadores y el de los profesores entre los que "no existe necesariamente un consenso de valores, donde los significados, relaciones, intercambios, etc. cobran una importancia capital en proceso de innovación" (p. 48). La innovación y el cambio requieren de procesos de concertación, algunos de ellos implican negociaciones entre agentes con diferentes creencias y en diferentes funciones o con diferentes posturas.

Al respecto, Fierro (2005, p. 11) señala que los cometidos políticos de la innovación "están relacionados con los ámbitos de poder y su movilización en el marco de las innovaciones propuestas, de acuerdo con los intereses de diversos grupos implicados en su aplicación". Fierro y Tapia (2005) explican que el ámbito político-laboral incluye también los procesos de reinterpretación, aceptación o resistencia por parte de los agentes a lo largo del proceso de implementación. Los espacios de participación de agentes, son de acuerdo con Fierro (2005) un pilar en el que descansa la autoridad legitimada en la práctica.

Naturalmente, tanto los elementos culturales de la organización como los político laborales definen el desarrollo de la innovación; no obstante, hay otros que influyen también de manera importante, como el entorno que tiene una influencia real y potencial, enseguida se describe esta dimensión.

3.3.5 Dimensión Entorno

Ninguna organización es autosuficiente, Scott y Davis (en Hendrickson et al., 2013) señalan que la permanencia de las instituciones depende del tipo de relaciones que establecen con sistemas extensos de los cuales forman parte; estos sistemas afectan la manera en la que las instituciones operan. Al hablar de las relaciones que las instituciones establecen con su entorno, Portela (2003) indica que prácticamente toda organización puede ser considerada un sistema abierto. Éste establece tanto interrelaciones como interacciones con su ambiente con diferente nivel de relevancia.

Además, las instituciones educativas no están ajenas a las fuerzas políticas, sociales y culturales de la sociedad de la que forman parte; González (2003) señala que en un centro escolar inciden las instituciones gubernamentales con sus políticas cambiantes, la estructura de valores, los recursos nacionales disponibles y los bienes y servicios por mencionar algunas. Algunas de las directrices para la operatividad de la universidad provienen de instancias externas, en este caso un ejemplo de ello son las normatividades provenientes de la SEP o de los organismos acreditadores.

Asimismo, la ubicación de la institución determina a quién atiende, cómo lo atiende y los tipos de servicios y programas académicos que ofrece. En el sector de universidades privadas existen diferencias que subyacen entre las instituciones de acuerdo con el segmento al que están dirigidas, frecuentemente, su imagen institucional responde a ello. En México, específicamente, el número de universidades privadas ha crecido de manera importante, de acuerdo con Álvarez (2013); este factor del entorno incide en la operatividad de las instituciones ya que genera competencia tanto por estudiantes como por docentes; el autor refiere que esto obliga a que las universidades desplieguen estratagemas de marketing para presentarse como la mejor opción posible.

Éstas son a grandes rasgos las dimensiones que constituyen a una organización educativa y representan los componentes básicos. Sin embargo, en este trabajo no se descarta que haya otros elementos, no incluidos, que influyen en la implementación de la innovación. Asimismo, se resalta que la organización escolar no se puede quedar en la descripción de elementos o dimensiones; Gairín (2004) señala que lo que sustenta a la organización es la interrelación dinámica entre sus elementos. Esta última premisa se toma como eje del trabajo, se considera que lo que define a la organización son *las interrelaciones*, que se establecen ya que permiten o inhiben la implementación de innovaciones. En el desarrollo se trató de encontrar los puntos de convergencia entre las dimensiones de la organización con los procesos de una innovación educativa. Lo que se buscó fue acotar a los aspectos organizacionales que se implican en el proceso de innovación. En la tabla 11 se muestran esas intersecciones.

Tabla 11

Intersección dimensiones de la organización y ámbitos de la innovación

	administrativo	**formativo ~~pedagógica~~**	**político**
estructural	▪ toma de decisiones ▪ lineamientos y normativas ▪ metas y objetivos ▪ asignación de responsabilidades ▪ infraestructura ▪ distribución de diversos recursos ▪ liderazgo ▪ procesos administrativos para la implementación de la innovación ▪ modificación de estructuras de autoridad ▪ definición de áreas académicas y administrativas implicadas	▪ diseño curricular (tecno-pedagógico) ▪ mecanismo de introducción de la innovación curricular ▪ estrategias de implementación de la innovación • puesta en marcha de la innovación en diferentes departamentos de la organización • articulación de procesos académicos, normativos y administrativos • reorganización del sistema	▪ agentes participantes en la toma de decisiones ▪ postura de las autoridades hacia la innovación: aceptación indiferencia, resistencia/rechazo ▪ tipo y nivel de apoyo de las autoridades a la innovación: ▪ procesos de negociación: concesiones y compromisos ▪ atribuciones y ejercicio de poder ▪ liderazgo ▪ legitimación de la innovación
relacional	▪ comunicación y difusión de la innovación a las diversas áreas y agentes educativos ▪ inclusión y participación de los diversos agentes educativos en la toma de decisiones ▪ congruencia entre el discurso oficial y las gestiones facilitadoras de la innovación ▪ estrategias de sensibilización y formación para administrativos ▪ identificación de condiciones administrativas ▪ cambios requeridos ▪ discurso oficial acerca de la innovación	▪ estrategias o mecanismos de sensibilización y formación docente ▪ comunicación eficiente entre los agentes en implicados (autoridades, administrativos y docentes) ▪ apropiación de la innovación por parte de los docentes ▪ flexibilidad y disposición al cambio ▪ nuevas relaciones y formas de trabajo en los diferentes niveles de la institución (trabajo inter y multidisciplinar) ▪ actitudes hacia la nueva forma de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje ▪ reconocimiento de agentes proclives a la innovación	▪ tipos de interrelaciones de los diversos agentes involucrados: debate, diálogo, negociación consenso, acuerdos, cooperación, compromiso, solidaridad ▪ diálogo/comunicación continua entre tomadores de decisiones, docentes y alumnos como consumidores de la innovación (transversal) ▪ movilización de relaciones de poder formal y no formal ▪ clima organizacional ▪ alianzas y relaciones antagónicas ▪ tipos de interrelaciones prevalecientes (prescritas y/o espontáneas)
funcional	▪ alcance planteado de la innovación ▪ procesos de planeación ▪ gestión de procesos administrativos ▪ criterios y procesos de evaluación, retroalimentación y sistematización de la innovación	▪ gradación de la innovación ▪ grado de dificultad de la innovación ▪ tiempo asignado para ganar claridad conceptual y de procedimiento acerca de la innovación ▪ formación y actualización de los diversos agentes educativos ▪ desarrollo de nuevas habilidades docentes	▪ articulación entre las diferentes áreas de la organización ▪ trabajo entre pares y en equipo ▪ Formas de trabajo entre los agentes educativos ▪ Delegación de poder y de actividades

	▪ lineamientos para el ejercicio de la docencia ▪ establecimiento de las condiciones administrativas para la implementación (no hay condiciones) ▪ operación de cambios ▪ factores laborales	▪ roles docentes y discentes diferentes a los tradicionales ▪ gestión de proceso educativo en nuevos ambientes ▪ formas tradicionales de gestión vs innovaciones ▪ reflexión sobre la propia práctica docente ▪ modificaciones de la práctica docente ▪ modificación o transformación en el funcionamiento organizacional de la institución ▪ percepción de utilidad de la innovación ▪ intencionalidad (revisar) ▪ formas de organización en el trabajo multi o interdisciplinar ▪ aprendizaje organizacional	
cultural	▪ aceptación de gestiones para la innovación ▪ acoplamiento de la innovación con las formas de gestión en la institución	▪ modelo tradicional vs la calidad y relevancia de la innovación ▪ idiosincrasias y tradiciones como mediadoras o filtros de la innovación ▪ expectativas acerca de la innovación en los diversos niveles de la organización ▪ creencias y principios de los implementadores de la innovación ▪ atribuciones de significado de la innovación ▪ convicción de la pertinencia de la nueva modalidad ▪ celularismo	▪ compatibilidad percibida de la innovación con la cultura institucional ▪ percepciones y postura de los agentes educativos hacia las innovaciones: ▪ interrelaciones: conflictos, antagonismos, cooperación, acoplamiento ▪ resistencias hacia la innovación ▪ asimilación de la innovación ▪ legitimación de la innovación
entorno	▪ normativas externas ▪ acreditaciones	▪ convenios ▪ intercambios ▪ vinculación con otros organismos	▪ oferta educativa de universidades similares ▪ isomorfismo

(fuente: elaboración a partir de González (2004), Fierro (2005), Hendrickson (2013), Rivas (2010), Tejada (1998))

3.4 Acotaciones de la Innovación y el Cambio

En los párrafos anteriores se describe como los procesos que ocurren en las dimensiones de la organización se modifican con la implementación de una innovación o viceversa como la innovación se ve influida o determinada por la configuración de la organización. En los siguientes párrafos se agregan algunas acotaciones acerca de la innovación y el cambio que se consideran relevantes para la investigación. Rivas (2010, p. 31) señala que la innovación educativa consiste en "la acción *deliberada* para la *incorporación* de algo *nuevo*, en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio *eficiente*[9] en sus estructuras u operaciones que *mejora* los efectos en orden al logro de los objetivos educativos" (2011, p. 31). Salinas (2008), al hablar de innovaciones a través de las TIC, se refiere a la introducción de cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeando, deliberado, sistematizado e intencional.

La palabra debido a su polisemia conlleva significados distintos, aunque relacionados; así que la palabra se use para denotar "la *acción* de innovar, cuanto el *resultado* de dicha acción" (Rivas, 2010, p. 18); la palabra se utiliza también para designar la idea, modelo, *contenido*, práctica o instrumento que ha de ser incorporado como algo nuevo a las estructuras existentes. Carbonell (2005) coincide con Rivas y apunta que la innovación es un concepto complejo y sistémico que se presta a diversas lecturas e *interpretaciones*; este autor, declara que la innovación va asociada al cambio y tiene componentes éticos, ideológicos, cognitivos y afectivos, algunos implícitos y otros explícitos.

Se concluye que en las diferentes definiciones se observan elementos comunes como el que la innovación implica algo *nuevo* que lleva ese propósito tanto de *mejora* como de *cambio* y se introduce de manera *intencional* o *deliberada*; empero, también se da cuenta que la innovación es influida o determinada por la realidad social en la que se introduce.

3.4.1 Atributos de Innovaciones Educativas

Las innovaciones educativas tienen atributos diversos, estos son factores que condicionan su viabilidad e implantación. Rivas (2010) señala que cuando se estudia la innovación-

[9] Itálicas texto original

contenido es posible seguir dos procedimientos: de naturaleza analítica y de carácter sintético. En el primero se busca identificar las propiedades o atributos que caracterizan la innovación y el segundo la encuadra en una de las categorías de alguna tipología. En este trabajo se hace referencia a los atributos por la relevancia que tienen para entender el proceso de implementación, el autor describe cinco: claridad, complejidad, divisibilidad, compatibilidad y beneficio potencial; estos se sintetizan en la tabla 12.

Tabla 12
Atributos de la innovación

Atributo	*Enunciación*
Claridad: la comprensión y significado del cambio	La facilidad con la que los objetivos, estructura y características son comprendidos por los innovadores potenciales
Complejidad: las dificultades de la innovación	El grado en el que los profesores perciben una innovación como operativamente fácil o difícil
Divisibilidad: simplificación de la innovación	El grado en el que una innovación es susceptible de ensayarse sobre una base limitada
Compatibilidad: relaciones con la unidad de cambio	Indica el grado de ajuste entre los objetivos, valores, y comportamientos que conlleva una innovación y por otro lado los de la unidad adoptante (individuos o grupo)
Beneficio potencial y los objetivos de la innovación	Se trata de los posibles beneficios que una innovación proporcionará a los usuarios, en relación con la estructura escolar o proceso educativo que modifica o sustituye

(Elaboración propia basado en Rivas, 2010)

A pesar de que todos los atributos influyen en la viabilidad de una innovación, se profundiza en la claridad ya que es bidimensional. La claridad es conceptual y de procedimiento y se manifiesta en lo que Rivas (2010, p 42) denomina el “coste inicial de aprendizaje”. Esto implica el tiempo y esfuerzo necesario para comprender los aspectos básicos, los cuales incluyen “la comprensión de sus objetivos, necesidades que la innovación pretende satisfacer y problemas que trata de resolver.” Además, la claridad no está sólo asociada a las

características y los procedimientos del proceso, sino al significado profundo en relación con sus finalidades, funciones y legitimidad. Por lo tanto, una misma innovación educativa puede ser más fácilmente comprendida por unos docentes que por otros; Rivas (2010), señala que factores como la experiencia, formación pedagógica o grado de profesionalización inciden en esta conceptualización.

Díaz Barriga (2010) va más allá y refiere que la tasa de adopción de innovaciones educativas mediadas por TIC puede explicarse por medio de cinco atributos que son similares a los enunciados; además propone algunas estrategias. La autora comenta que, existiría una probabilidad más alta de impulsar la innovación por parte de los docentes y la institución educativa, si en los procesos formativos se tomaran en cuenta las propiedades y si se lograra que los propios docentes fueran conscientes de esto; en la tabla 13 se incluyen tanto los atributos como las estrategias sugeridas.

Tabla 13
Atributos y Estrategias

Atributos de las innovaciones	Estrategias de formación y liderazgo
Ventaja relativa	Tratar de demostrar que el aprendizaje enriquecido por medio de las TIC, es más efectivo que los enfoques tradicionales, abarcando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Es importante y útil familiarizar a los docentes con las investigaciones realizadas sobre la naturaleza del cambio.
Grado de compatibilidad	Tratar de demostrar que el uso de las TIC no se opone a los puntos de vista, los valores o los enfoques educativos de actualidad. Ninguna tecnología es culturalmente neutra y, por lo tanto, es importante manejar este atributo en forma abierta y honesta.
Complejidad	Tratar de demostrar que las TIC son relativamente sencillas de implementar en la enseñanza. Esto implica que los líderes del proceso formativo posean conocimientos acerca de las tic y pidan apoyo cuando lo necesiten.

Posibilidad de ser probado empíricamente	Dar a los educadores la oportunidad de probar las TIC en entornos no amenazantes. Se necesita tiempo y, nuevamente, apoyo técnico.
Observabilidad	Dar a los educadores la oportunidad de observar el uso de tic aplicadas con éxito en la enseñanza. Es útil que puedan observar a los líderes o a otros educadores cuando emplean las TIC en entornos educativos reales.

(Díaz-Barriga Arceo, 2010)

El cambio es un fenómeno contingente a la innovación por lo que en el siguiente apartado se describen algunos aspectos esenciales del mismo.

3.4.2 Cambio

La innovación está fuertemente vinculada con el cambio educativo, o más específico con los procesos de cambio. Rivas (2010, p 30) refiere que "la innovación es *cambio* intencionalmente enderezado a un objetivo, previsto como valioso, que representa una mejora en la institución escolar". El concepto de cambio es más extenso que el concepto de innovación, de acuerdo con Rivas (2010), el cambio en sí mismo "simplemente significa la diferencia entre el estado anterior y el posterior" (p. 29). Fullan (2002), además de señalar que el cambio es un proceso complejo, sugiere que la base real para que ocurra vincula "poder ver las interrelaciones en lugar de una causa lineal de efectos encadenados y ver los procesos de cambio en lugar de momentos concretos" (p. 35). El autor expone ocho lecciones básicas que han surgido del paradigma de cambio dinámico y que pueden ser un marco de referencia para las instituciones, éstas se sintetizan enseguida en la tabla 14.

Tabla 14
Lecciones del Cambio Dinámico

Dimensión	
Lo importante no se puede imponer por mandato	El autor declara que los mandatos no son suficientes y que cuanto más se especifica más se restringen los objetivos, los cambios complejos dependen en gran medida de las actitudes, los pensamientos creativos y la acción comprometida. Fullan (2002a) sugiere que debido a la condición humana no se puede obligar a la gente a cambiar.

El cambio es un viaje no un proyecto establecido	Cuando el cambio se refiere a innovaciones sencillas, bien elaboradas y demostradas es factible la planificación; no obstante, en la implementación de un nuevo proyecto se generan condiciones que en ocasiones son inéditas o que no habían sido previstas, generando con ello condiciones de incertidumbre, Fullan señala que bajo estas circunstancias "el aprender, la ansiedad, las dificultades y el temor a lo desconocido son intrínsecos a todos los procesos de cambio" (p. 39). No es sencillo que las personas se lancen a lo incierto, a menos que exista una comprensión que las dificultades son una parte natural de todo proceso de cambio.
Los problemas son nuestros amigos	Fullan (2002a) afirma que los problemas son endémicos en cualquier propuesta de cambio, estos pueden iniciar desde el momento en que la propuesta es anunciada; la forma de manejar los problemas es lo que va a determinar el desarrollo de la propuesta, el autor señala que el éxito de la propuesta es más probable cuando los problemas son tratados como fenómenos naturales e inevitables. Agrega que hay que distinguir dos tipos de problemas, los problemas convergentes que son inequívocos y cuantificables, así como los problemas divergentes que no pueden ser cuantificados ni son comprobables y que no se prestan a una sola solución
La visión y la planificación estratégica son posteriores	La visión es necesaria para lograr el cometido; la visión se deriva de que la acción, no la antecede; en un proceso complejo se requiere reflexionar antes de llegar a una visión convincente que pueda ser compartida, condición esencial para el éxito. Asimismo, Fullan (2002a) sugiere que la visión compartida requiere evolucionar a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización e indica que la visión compartida genera compromiso por parte de los individuos; Fullan (2002a) reflexionando acerca de los postulados de Senge (1990) apunta que cuando los miembros pueden desarrollar sus propias visiones se unen para crear *una potente sinergia* que les permiten lograr lo que quieren tanto individual como colectivamente
El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo	Fullan (2002a) propone que a mayor grado de complejidad de un problema, mayor nivel de colaboración es requerido; la colaboración se considera como algo bueno, el asesoramiento entre compañeros es esencial; sin embargo hay que ser cuidadosos porque cuando se lleva al extremo se puede convertir en pensamiento gregario es decir el conformismo y la aceptación automática de la solución propuesta para el problema, al colaborar estrechamente se pueden generar cosas positivas, pero

	también cosas negativas. En este sentido el individualismo tiene un aspecto positivo; sin embargo, hay que cuidar que no caiga en el aislamiento, porque las ideas de una sola persona no son suficientes para solucionar una situación compleja.
Ni la centralización ni la descentralización funcionan	Se requieren estrategias de arriba a abajo y de abajo a arriba; Fullan (2002a, p 51) señala que "la centralización peca por exceso de control, la descentralización por exceso de caos". Muchos líderes reformadores han descubierto que las organizaciones complejas no se pueden controlar desde arriba, es esencial aprender a controlar sin recurrir a mecanismos de control; las unidades centrales requieren de las locales y viceversa, es necesaria una influencia y cooperación mutua.
Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito	El autor sugiere que la complejidad dinámica implica que haya una constante gestión con el entorno; para progresar las organizaciones deben estar primeramente vinculadas con un bien social amplio y arraigadas activamente en su entorno dando respuesta a las preocupaciones actuales; las organizaciones exitosas tratan el medio interno y externo con igual respeto o de la misma manera.
Todas las personas son agentes de cambio	Fullan (2002a) sugiere que un cambio sólo se da cuando los individuos emprenden acciones que permiten cambiar su propio entorno pero que a la vez se juntan con otros individuos y grupos para generar mejoras continuas El autor señala que "las organizaciones que aprenden no desatienden el entorno ni intentan dominarlo, sino que aprenden a vivir con él de forma interactiva" (p 101); asimismo, destaca que los vínculos y las alianzas que se formen con actores externos pueden contribuir al éxito de las acciones emprendidas dentro de la institución escolar.

(Basada en Fullan, 2002)

Las premisas hasta aquí revisadas permiten entender situaciones que se manifiestan en un proceso de innovación y cambio. Aunado a lo anterior, las resistencias son un tipo específico de interrelación que también influye al momento de innovar por lo que enseguida se dedica un apartado a describirlas.

3.5 Resistencias a los procesos de innovación

En la implementación de una innovación o de un nuevo programa se manifiestan diversos tipos de resistencias; Tejada (1998) refiere que cualquier resistencia tiene una magnitud, en

función de los grados de intensidad. El autor sugiere que las resistencias pueden ser interpretadas de manera diferente, dependiendo del enfoque teórico; así es posible hablar de resistencias como:

- elementos equilibradores del sistema
- elementos perturbadores de la comunicación
- conflicto entre fuerzas de poder
- respuesta humana a la diversidad de intereses

Barnes (en Tejada, 1998) distingue entre resistencia racional e irracional; la primera se presenta cuando la oposición a la innovación está fundada en argumentos respecto a la calidad, pertinencia u oportunidad de la innovación propuesta. La segunda tiene su origen en sentimientos y emociones, además, se vincula a una dependencia afectiva de prácticas habituales, sentimientos de inseguridad en relación con las nuevas tareas, a la fuerza del hábito, la inercia o refuerzos negativos derivados de otras experiencias innovadoras.

El autor postula que mientras la segunda constituye un problema para la innovación; la primera puede ser un mecanismo de ajuste o viabilidad de la innovación. Asimismo, otros términos usados en esta tipificación para describir la resistencia son global o generalizada y específica o diferencial. La primera ocurre cuando de manera permanente se adoptan actitudes negativas hacia cualquier tipo de innovación; la segunda está representada por una oposición activa o pasiva a la implantación de determinada innovación.

Otro factor importante en el fenómeno de la resistencia es su finalidad, ésta desempeña dos funciones, la selectiva y la reguladora. Cuando la función selectiva es racional y ponderada permite “la viabilidad de aquellas innovaciones que resulten funcionales y valiosas para la institución” (Tejada, 1998, p 188). En las innovaciones educativas, muchas de las resistencias tienen su origen en los individuos. Enseguida, basado en Tejada (1998), se describen algunas de esas resistencias; tomando en cuenta que frecuentemente están relacionadas entre ellas y unas implican las otras. Además, así como ocurren las resistencias en los individuos, en las organizaciones se identifican condiciones y elementos que propician oposiciones, Tejada (1998) toma en consideración factores exógenos y endógenos de la organización, así como

los individuos y plantea otros tipos de resistencia y obstáculos, en la tabla 15 se ilustran ambos tipos de resistencias.

Tabla 15
Resistencias a la Innovación

Resistencias Individuales	Resistencias Grupales
▪ El hábito: en términos generales las personas prefieren lo que les es familiar a lo desconocido o nuevo, es más sencillo desempeñarse en un entorno reconocible ya que esto genera confianza y seguridad ▪ Primacía: la manera en que una persona aprende por primera vez a resolver problemas o situaciones supone un patrón de comportamiento que suele persistir ▪ Percepción o retención selectiva: la innovación tiene que encajar con los patrones de referencia existentes ya que estos condicionan la percepción, expectativas, actitudes y motivaciones para con el cambio ▪ Superego: se tiene una tendencia a mantener las normas desarrolladas durante la infancia: la tradición, costumbres y usos entre otros, el superego funciona como sensor de lo nuevo y mantiene una aceptación ciega de lo existente como mejor ▪ Falta de seguridad en sí mismo: muchas veces se es consciente de cosas mal hechas; no obstante, dudamos mucho para intentar modificar o realizar algún cambio orientado a una mejora ▪ Inseguridad y regresión: si el cambio es continuo y fuerte se sufre tensión y angustia, lo que conlleva a la necesidad de regresar al estado originario ▪ Sentimientos de amenaza y temor: el cambio e innovación conllevan a cambio personales, esto afecta la imagen personal por lo que se teme que esto afecte la opinión de los demás ▪ Ignorancia: en muchas ocasiones, la oposición surge del desconocimiento, no tanto de la innovación sino de sus objetivos y repercusiones ▪ Dogmatismo-autoritarismo: algunos rasgos de la personalidad –rigidez, inflexibilidad- impiden a este tipo de personas afrontar la innovación por lo que la resisten	▪ Homeostasis: este es un tipo de resistencia que abarca individuos, grupos, sistemas sociales y que parte de un principio fisiológico en la búsqueda por mantener estados estables. ▪ Dependencia: en una institución, la identidad de grupo es un elemento importante ya que conlleva un sentimiento de solidaridad y sensación de aceptación; cuando una innovación se introduce se afecta esa solidaridad y genera una sólida oposición de bloque ▪ Status quo: la resistencia se presenta cuando el profesor teme perder su posición o prestigio personal ▪ Valores y costumbres: éstas actúan o pueden actuar como fuerzas restrictoras de la innovación; no obstante, cuando es compatible con los valores tendrá una mayor aceptación ▪ Relaciones interpersonales: existen miembros de grupos que se vuelven verdaderos obstáculos y ocurre principalmente en grupos con una fuerte estructura de poder y relaciones de comunicación ▪ Satisfacción grupal: lo nuevo puede alterar la dinámica de grupo, sus relaciones, estructuras y ante ello se genera la resistencia ▪ Movilidad – inestabilidad de los docentes: es frecuente que los grupos docentes estén continuamente integrando nuevos miembros más que desarrollándose como grupo; esto no facilita la existencia de equipos sólidos que puedan innovar a corto y largo plazo ▪ Gestión de la innovación: el cambio requiere de gestión, de equipos y directivos que hagan posible los recursos, el apoyo, la moral, entre otros; si no se cuenta con ellos hay un obstáculo más para innovar

(basada en Tejada, 1998)

Se destaca que además de las resistencias existen limitantes derivadas de otros elementos o asociadas a otros procesos; por ejemplo, las que se refieren al proceso instruccional. Sin embargo, no se abordan en esta investigación ya que, aunque no se desconoce su importancia, el trabajo se acota a las interrelaciones de la parte organizacional de la universidad en función de las asignaturas en línea.

3. 6 Las Organizaciones que Aprenden

El conocimiento de lo que implica cualquier proceso o innovación es fundamental para aceptarlo, asimilarlo y lograr un buen desarrollo; el conocimiento es considerado como uno de los recursos más valiosos en la sociedad actual, premisa que han apropiado desde hace ya varios años las IES. En las instituciones educativas ocurren diferentes tipos de aprendizaje que derivan en conocimientos que son necesarios para su buen funcionamiento.

El conocimiento en una organización es multifacético, complejo y dinámico. Autores como Lam (2000) analizan el conocimiento organizacional desde dos dimensiones: epistemológico y ontológico. El primero se refiere a la manifestación o modos de expresión del conocimiento, la distinción entre tácito y explícito. El segundo se refiere al foco o localización del conocimiento o la entidad conocedora dentro de la organización, el conocimiento puede estar en el individuo o en la colectividad.

Crossan, Lane y White (1999) han propuesto un marco de referencia de aprendizaje organizacional que permite entender el proceso que subyace a la implementación de un proceso innovador; su marco se sustenta en cuatro premisas:

- el aprendizaje organizacional involucra la tensión entre la asimilación de aprendizajes nuevos (exploración) y la utilización de lo aprendido (explotación)
- El aprendizaje organizacional ocurre en tres niveles: individuo, grupos y organización.
- Los tres niveles del aprendizaje organizacional están vinculados por procesos sociales y psicológicos: intuición, interpretación, integración e institucionalización
- La cognición afecta la acción y viceversa.

Una organización que aprende es, por lo tanto, aquella que tiene una competencia nueva, la cual la habilita para aprender de manera colegiada de la experiencia pasada y presente; Bolívar (2000) refiere que esto le permite "procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo *acumulativo* o reproductivo" Los aspectos revisados hasta aquí son elementos dinámicos que definen a una organización y que además se combinan, entrecruzan o superponen con los procesos de una innovación y la delimitan. La educación en línea es la innovación que se estudia en esta investigación, enseguida se precisan algunos aspectos que caracterizan a la modalidad.

3.7 Especificidades de la Educación en Línea

El e-learning, de acuerdo con Garrison (2011), será el enfoque dominante para sostener nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, por lo que principios educativos sólidos son necesarios para este tipo de innovación; esto si es que se busca obtener resultados de aprendizaje significativos y valiosos. De acuerdo con el autor, desde la educación en línea se reconoce la relación inseparable entre la creación de significado personal y la influencia social en la formación de la transacción educativa.

La gestión del proceso de aprendizaje en la educación en línea, de acuerdo con Garrison (2011), se fundamenta en una comunidad de indagación; este tipo de comunidad provee el ambiente en el cual los estudiantes pueden asumir la responsabilidad y el control de su aprendizaje a través de negociar los significados, diagnosticar concepciones equivocadas y desafiar creencias aceptadas; estos son elementos esenciales para resultados de aprendizaje profundos y significativos. De acuerdo con este autor el marco teórico de referencia de una comunidad de indagación se representa por la intersección de tres elementos: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente.

La presencia social, definida por Garrison (2011), se refiere a la habilidad de los participantes de identificarse con un grupo, comunicarse con un propósito en un ambiente de confianza y desarrollar relaciones personales y afectivas de manera progresiva de tal manera que proyecten sus personalidades. El autor se refiere a la presencia cognitiva como el grado en el

que los aprendices son capaces de construir y confirmar significados por medio de reflexiones y discursos continuos en una comunidad de indagación crítica. El tercer elemento mutuamente fortalecedor es la presencia docente, Garrison (2011) la identifica como el diseño, facilitación y dirección de los procesos sociales y cognitivos que tiene como propósito obtener resultados de aprendizaje que sean personalmente significativos y valiosos en términos educacionales. En la Figura 13 se muestran la intersección de estos elementos.

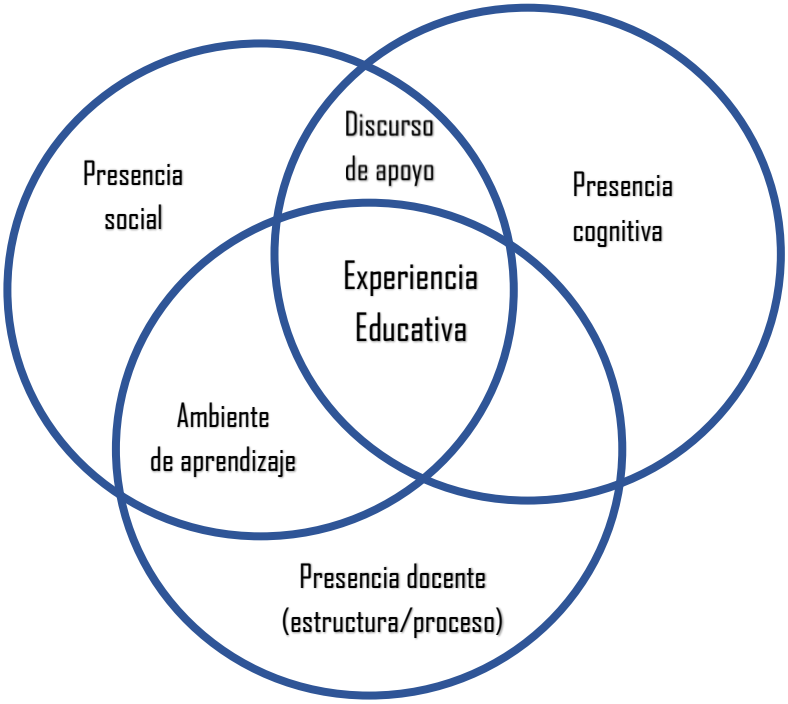


Figura 13. Comunidad de indagación. (Traducido de Garrison, 2011)

La educación en línea está centrada en el estudiante, ello implica que ellos tienen mayor responsabilidad por su proceso de aprendizaje. La flexibilidad de tiempo y espacio representa una mayor independencia por parte del estudiante, de acuerdo con Joksimovic et al. (2015) la comunicación asincrónica resulta en compromiso y nuevos patrones de aprendizaje, la interacción entre pares es alta, a diferencia de enfoques más tradicionales.

La modalidad e-learning, de acuerdo con Christensen et al (2011), es el medio ideal para la personalización de la educación y la promoción de esquemas en los que los estudiantes seleccionan su ruta de aprendizaje; además refiere que el uso adecuado de la tecnología como

plataforma para el aprendizaje ofrece la oportunidad para hacer modular el sistema y personalizar el aprendizaje. Además, el software permite secuencias personalizadas, para que los estudiantes aprendan de manera apropiada con sus tipos de inteligencia, en lugares y a ritmos que ellos prefieren a través de combinar contenidos. De acuerdo con el autor, las dinámicas enunciadas pueden ser la disrupción que eventualmente desplace al modelo transmisivo-receptivo tan arraigado en las IES.

En esta investigación se considera que es probable que en la universidad de estudio la educación en línea no se convierta en el enfoque dominante como lo señala Garrison (2011); no obstante, lo que es cierto es que esta modalidad educativa ha incrementado su oferta y población estudiantil de manera rápida y creciente en las IES privadas. Esto pone en perspectiva la potencialidad de la educación en línea y cómo puede contribuir a la formación de los estudiantes en la universidad.

La modalidad promueve el desarrollo de habilidades de autogestión, implicando por ello asumir la responsabilidad, autonomía y organización necesaria para aprender de manera independiente y en diferentes contextos. Asimismo, el formato estimula las habilidades para que los estudiantes establezcan una presencia donde puedan comunicarse efectivamente de manera virtual, a la vez que desarrollan una presencia social con un clima conducente al aprendizaje. Las asignaturas en línea contribuyen a la formación del estudiante para un contexto académico y laboral que tiende cada vez más a una cultura digital.

Sin embargo, la relevancia establecida de los procesos en línea para la formación de los estudiantes en los contextos digitales actuales no es suficiente para su adopción. La complejidad inherente de la universidad, así como los modelos organizacionales revisados permiten ver que cuando la configuración organizacional se caracteriza por articulaciones laxas, metas ambiguas, tecnologías indefinidas, rotación frecuente de tomadores de decisiones y amplío nivel de autonomía de sus agentes, entre otras; las condiciones son poco propicias e incluso contraproducentes para la implementación de innovaciones en un nivel que logre abarcar a toda la universidad.

4. Método

4.1 Diseño Metodológico

Los trabajos de investigación cualitativa se orientan a la comprensión de la compleja relación de una situación, proceso o fenómeno dentro de un contexto social donde existen múltiples realidades construidas por los actores. Ramírez, Arcilla, Buriticá y Castrillón (2004, p. 53) señalan que desde este enfoque se percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos; asimismo, "el hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social". Para la realización de este trabajo de investigación, se parte de este principio y se entiende que el mundo social está construido de significados y símbolos, las realidades son diversas, de naturaleza local y se construyen entre los miembros de una colectividad con base en sus marcos de referencia; esto en coincidencia con el paradigma interpretativo que sugiere que la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar.

Este estudio estuvo orientado a entender una realidad dinámica ya que fue un proceso educativo que se fue construyendo a medida que las actividades de implementación de una innovación se llevaron a cabo dentro de una organización educativa. Fue un proceso complejo porque la organización escolar es un sistema de interrelaciones que suceden entre diferentes agentes en vinculación con una serie de elementos. En este proceso se interrelacionaron agentes educativos desde diferentes posturas, funciones o roles (directivos, coordinadores, docentes, estudiantes) que provenían de varias disciplinas; cuyas edades, formaciones y experiencias de vida y profesionales son diversas. El estudio fue de naturaleza local y estuvo inmerso en un contexto institucional particular, que está definido por su filosofía, valores, cultura institucional y modelo educativo, entre otros.

En la investigación cualitativa, la tarea fundamental del investigador, de acuerdo con Creswel (2014, p. 8), es "entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento" Por lo que el autor concluye que "la investigación es en parte un producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos" Este hecho implica reconocer que las palabras que se usan aquí para

documentar y describir los hechos no son objetivas, son la interpretación de la experiencia de investigación y están enmarcadas por la influencia personal de la investigadora.

En el enfoque cualitativo existen diversos métodos para efectuar una investigación, cada uno de ellos requiere de un diseño que sirva de marco de referencia para la realización del estudio. El diseño de una investigación se refiere a su abordaje, de acuerdo con Mendizábal, (2006, 65) este "articula lógica y coherentemente los componentes principales de la investigación: justificación o propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos y criterios". Para realizar una investigación en ciencias sociales, la autora explica que se usan dos tipos de diseños: estructurados y flexibles.

Mendizábal define este último como la articulación interactiva y sutil de los elementos del estudio que permiten "la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada." (2006, p. 67). En este estudio microsocial de investigación se usó un modelo flexible, que favoreció el ir buscando y relacionando los elementos para comprender las interrelaciones que ocurren en diferentes dimensiones de la universidad para la implementación de la innovación que se ambiciona entender.

Esta investigación por los objetivos planteados y el contexto establecido fue congruente con un diseño flexible. Las organizaciones poseen un carácter dinámico, el diseño flexible facilitó el devenir entre elementos y agentes; así como cambiar el foco de atención en diversos momentos o etapas de la investigación para seguir las pautas e interrelaciones que han construido los agentes educativos y que en turno han tenido influencia en la implementación de las asignaturas en modalidad en línea.

4.2 Sociología Fenomenológica

La investigación es un estudio de caso que se apoyará en principios de la sociología fenomenología para lograr una comprensión del fenómeno educativo. Rizo (2005) refiere que la sociología fenomenológica es una ciencia de la sociedad inspirada en la tradición filosófica de la fenomenología. En un estudio de la vida social no se puede excluir al sujeto, ya que éste está implicado en la construcción de la realidad objetiva que estudia, por lo tanto

“el elemento central es, entonces, el fenómeno-sujeto” (Rizo, 2005, p 7). Además, Rizo (2007, p 3) señala que:

> Desde un punto de vista epistemológico, la sociología fenomenológica implica una ruptura con las formas de pensamiento de la sociología tradicional, ya que enfatiza la necesidad de comprender, más que de explicar, la realidad, sugiriendo que es en *el durante*, en el aquí y en el ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real.

El escenario básico de la acción social, de acuerdo con Schütz (1977), es el mundo de la vida. En éste, las personas emprenden acciones basadas en proyectos y caracterizadas por intenciones determinadas. La “acción” es entendida como la conducta intencionada proyectada por el agente; en cambio el “acto” es definido como la acción cumplida. El mundo de la vida cotidiana es el escenario y también el objeto de nuestras acciones e interacciones.

El ser humano se mueve en diferentes esferas de realidad, Berger and Luckmann (1993) sugieren que se tiene conciencia de que existen realidades múltiples; sin embargo, hay una realidad que se presenta como la realidad por excelencia y es la realidad de la vida cotidiana. Estos autores afirman que la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por una comunidad. La realidad de la vida cotidiana se exterioriza como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros.

El mundo de la vida es asumido como intersubjetivo por Schütz (1977), el autor postula que se puede entender así ya que los sujetos viven entre sujetos, vinculados entre ellos, con valores comunes y procesos de interpretación conjunta. Schütz (1977) abandona la concepción de la intersubjetividad como flujo de conciencia interior y la advierte como un vivir humano en una comunidad social e histórica. Sus propuestas socio-fenomenológicas implican el tránsito de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano. Berger y Luckmann (1993) complementan y postulan que la subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción.

El mundo de la vida es un mundo cultural, ya que se constituye como un universo de significación para los sujetos; es decir, en una textura de sentido que los sujetos deben interpretar para orientarse y conducirse en él. Esta textura de sentido se origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas. Este mundo no es el mundo privado del individuo aislado, sino un mundo intersubjetivo, común a todos, en el cual se tienen intereses eminentemente prácticos (Berger y Luckmann, 1993).

Berger y Luckmann (1993) sugieren que toda actividad humana está sujeta a la habituación, todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que es aprehendida como pauta para el que la ejecuta. Las acciones habituadas retienen su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para futuros proyectos. Los procesos de habituación anteceden a toda institucionalización. Esta última emerge cada vez que se da una tipificación reciproca de acciones habitualizadas por tipos de actores.

Los autores declaran que toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no sólo de las acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones siempre se comparten son accesibles a todos los integrantes de un mismo grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. Berger y Luckmann (1993, p.74) refieren “La institución establece que las acciones del tipo X sean realizadas por actores del tipo X”

La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores, en cuyos términos los otros son aprehendidos y tratados en encuentros cara a cara; este tipo de esquemas son naturalmente recíprocos. En su interacción aún dos personas que provengan de contextos muy diferentes se observarán mutuamente y generarán tipificaciones de sus acciones; en el curso de la interacción las tipificaciones se expresarán en pautas específicas de comportamiento. La realidad de la vida cotidiana es aprehendida en un continuo de

tipificaciones que se vuelven anónimas a medida que se alejan del aquí y ahora. Las acciones que tienden a la tipificación son aquellas que se dan dentro de una situación común.

Asimismo, las instituciones siempre tienen una historia de la cual son productos. Las instituciones por el hecho mismo de existir también controlan el comportamiento humano, estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada; es importante destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción. La experiencia básica que se tiene de los otros es la que se produce en la situación cara a cara que es el prototipo de la interacción social de la que derivan todos los otros modos de relación.

Además, si la integracion de un orden institucional puede entenderse sólo en términos del "conocimiento" que sus miembros tienen de él, el análisis de dicho "conocimiento" será esencial para el análisis del orden institucional en cuestión. De acuerdo con Berger y Luckmann (1993) la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación reciproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Las tipificaciones de estos hábitos que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales.

Es un hecho empírico que las instituciones tienden naturalmente a la cohesión (Berger y Luckmann, 1993). Si este fenómeno ha de tomarse por establecido, es necesario explicarlo. En primer lugar, los autores argumentan que algunas relevancias serán comunes a todos los integrantes de una colectividad; no obstante, muchas áreas de comportamiento serán relevantes sólo para ciertos grupos. Esto implica una diferenciación, por lo menos en la manera en que a estos tipos se les asigna cierto significado relativamente estable, hecho que puede basarse en diferencias pre-sociales, como el sexo, por ejemplo, o en diferencias producidas en el curso de la interacción social.

El conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, algunas de las cuales se determinan por los intereses propios e inmediatos del sujeto y otras por su situación

general dentro de la sociedad. Las estructuras de relevancias se entrecruzan con las de otros en muchos puntos como resultado de lo cual, los sujetos tienen cosas interesantes que decirse. El propio cúmulo social de conocimiento le ofrece a la persona las estructuras básicas de relevancias que conciernen a su vida cotidiana.

La teoría Schutziana de las relevancias ofrece la posibilidad teórica de conectar la motivación individual con las estructuras de conocimiento impuestas objetivamente, con las cuales se ve confrontado el individuo. Schütz (1977) describe dos sistemas de relevancia de acuerdo con las cuales nuestro conocimiento está estructurado: "significatividades intrínsecas" y "significatividades impuestas". Las "significatividades intrínsecas" son el resultado de nuestros intereses elegidos, establecidos por nuestra decisión espontánea de resolver un problema mediante nuestro pensamiento, de alcanzar un objetivo mediante nuestra acción o de concretar un estado de cosas proyectado. En oposición, las "significatividades impuestas", no se vinculan con intereses elegidos por nosotros, no derivan de actos de nuestro albedrío; debemos tomarlas tal como se nos presentan, sin el poder de modificarlas por nuestras actividades espontáneas.

4.3 Estudio de Caso

Esta investigación se considera un estudio de caso intrínseco. Yin (2003) refiere que esta estrategia de investigación se usa para indagar un fenómeno contemporáneo en su contexto real; de acuerdo con el autor, realizar un estudio de caso es adecuado cuando la pregunta o preguntas principales de investigación tratan de responder un cómo o por qué de cierto fenómeno social, donde además el investigador tiene poco o ningún control sobre el evento. Stake (2010) apunta que un estudio de caso aborda las interrelaciones que se producen entre las circunstancias sociales, económicas y educativas. El autor explica que un estudio de caso intrínseco se estudia por su propio interés; en el que pocas veces se llega a una comprensión enteramente nueva, más bien a una más precisa que puede también modificar las generalizaciones mayores.

Asimismo, Simmons (2011, p. 45) considera que un estudio de caso

> es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. Mediante la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede y

> mientras se despliega en el escenario “real”, puede determinar los factores que fueron fundamentales en la implementación de un programa o una política, y analizar los patrones y los vínculos entre ellos.

La metodología de los estudios de caso ha sido estudiada y documentada a profundidad por Yin (2003), a partir de esto, el autor refiere la siguiente tipología, donde clasifica a los estudios como:

- Descriptivos: tienen como propósito analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo en su contexto
- Exploratorios: tratan de familiarizarse con un fenómeno acerca del cual no hay un marco teórico bien definido
- Explicativos: tratan de desarrollar o en su caso depurar teorías, lo que los lleva a revelar las causas y los procesos de un cierto fenómeno organizacional

Para este trabajo se consideró pertinente el estudio de caso descriptivo, ya que este abordaje permitió el análisis de la implementación de una innovación que se comprende y define a partir de una serie de interrelaciones en una organización. Ello implicó indagar varios aspectos como el proceso de toma de decisiones, quiénes participaron, cómo decidieron y cuáles fueron los resultados. Acerca de las interrelaciones se trató de entender entre quienes ocurrieron y el efecto que tuvieron en la implementación de la educación en línea. Se buscó analizar las gestiones o los procesos de la organización en función de la educación en línea y la influencia que estos han tenido para observar la normativa como está establecida. Se aspiraba a describir y caracterizar las interrelaciones de la organización que han influido en la implementación de las asignaturas.

El estudio estuvo delimitado a la Universidad Iberoamericana Puebla, en una temporalidad aproximada de dieciséis años. La universidad es una institución privada de inspiración cristiana que lleva a la sociedad educación con una filosofía Ignaciana. Los principios de libertad y la filosofía humanista dan sentido de manera importante a la operatividad de la institución; se cree en la interacción y el contacto personalizado como bases para la formación de los estudiantes, éstos valores están arraigados e influyen en las creencias y comportamientos de los agentes educativos que ahí laboran, generando una configuración organizacional específica.

La innovación de la educación en línea ha sido estudiada principalmente en las IES públicas; sin embargo, hay condiciones organizacionales que diferencian a las instituciones públicas de las privadas. Los esquemas de financiamiento de las segundas están asociados principalmente a los cobros que hacen por los servicios que prestan, no hay una dependencia de financiación directa de alguna instancia de gobierno o externa para realizar sus funciones sustantivas. Además, la mayoría de las instituciones particulares están exentas de organizaciones gremiales o sindicales por lo que en la toma de decisiones intervienen otros agentes educativos. En este tipo de instituciones hay un margen de autonomía un poco más amplio que las públicas, además, sus procesos de gestión son más ágiles o tienen menos escalones burocráticos. Asimismo, existe la creencia de que las universidades privadas están a la vanguardia y así lo refiere Samoilovich (2008) cuando señala que es necesario reconocer que muchas innovaciones, tal vez las más significativas, se dan en las instituciones privadas.

4.4 Población de estudio

La población del estudio estuvo constituida por distintos agentes, debido a la naturaleza de la investigación, era necesario entrevistar a profesionales en diversas funciones y de diferentes áreas de la universidad; por lo que se llevaron a cabo varias fases de recopilación de la información. Inicialmente se hizo una fase exploratoria, se buscó tener una idea general de cómo había sido la implementación de la educación en línea en la universidad. Para ello, se pidió la participación de tres agentes educativos. Los criterios para seleccionar a estos participantes fueron: a) su conocimiento acerca de la modalidad educativa; b) su postura hacia la educación en línea: favorable o desfavorable; y c) la función que desempeñaban en la universidad en el momento de la entrevista, (profesora responsable de cursos en línea, agente del área de educación virtual y un coordinador de licenciatura)

Dentro de los elementos de contexto, los agentes comparten:

- Mismo grado académico
- Académicos en puestos de toma de decisiones y responsables de áreas
- Profesores de tiempo completo
- Dos de los entrevistados están en un mismo rango de edad
- Dos de los entrevistados tienen años de experiencia laboral en la institución similares

- La persona a cargo del área de educación virtual es más joven, tiene aproximadamente siete años de laborar en la universidad.

En una siguiente fase y derivado de las indagatorias iniciales y la revisión de documentos oficiales se consideró que era importante entrevistar a tomadores de decisiones, bajo la premisa de que son quienes influyen de manera significativa en la ruta o desarrollo que siguen los procesos educativos, en este caso las asignaturas e-learning. En esta fase se entrevistó a un exdirector general académico; esto dio origen a un muestreo de bola de nieve ya que durante la entrevista, él refirió a otros agentes que podían ser entrevistados porque habían sido personas implicadas en la toma de decisiones de la implementación de la modalidad o habían estado a cargo del proceso a etapas iniciales o en alguno de sus momentos relevantes. Labarca, (2004) refiere que la técnica del muestreo bola de nieve consiste en localizar algún o algunos individuos que dan información y conducen a otros, y así sucesivamente va creciendo la cantidad de personas entrevistadas. En este caso, las sugerencias de entrevistar a otros actores considerados clave, se repitió con otros entrevistados y hubo coincidencias acerca de qué agentes deberían ser entrevistados; a través de esta técnica se entrevistaron seis agentes educativos.

Flick (2007, p. 83) señala que "los buenos informantes deben tener a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios de la cuestión u objeto para responder a las preguntas de la entrevista.". Por lo que, en una tercera fase de entrevistas, se complementó con una muestra intencional, el grupo contemplado se integró por cuatro coordinadores de carrera, cuatro profesores(as) y seis estudiantes. Se decidió implementar este tipo de muestreo porque permite elegir de manera deliberada a los individuos o grupos bajo criterios específicos y que son relevantes para la investigación.

La razón principal para entrevistar a los coordinadores es que ellos deciden el cumplimiento de la normatividad; se trató de entender los factores o elementos que ellos consideraron o consideran para decidir si se implementan o no las asignaturas en línea en su programa y las razones por las cuales aceptan o se resisten. Se buscó documentar la forma de toma de decisiones, si eran decisiones consensuadas, verticales y/o prescriptivas, así como los criterios que se aplicaban; ya que esto puede influir en la aceptación y la relevancia que la

innovación pueda tener para los docentes. Conjuntamente, se indagó acerca de los recursos con los que cuentan, las gestiones que llevan a cabo cuando deciden implementar la educación en línea y los inconvenientes que enfrentan.

Es necesario señalar que entre las entrevistas exploratorias y las que se efectuaron a través de la técnica bola de nieve, otra de las actividades fue el registro de interacciones de un curso en línea para docentes; los asistentes al curso eran todos profesores de asignatura. Los diez participantes tenían diferente grado académico, cuatro tenían estudios de licenciatura y seis contaban con maestría, tanto las licenciaturas como las maestrías eran en diversas disciplinas; el promedio de edad de los docentes era de 37 años.

Los factores o criterios generales implementados para invitar a todos los agentes entrevistados fueron, primero la disponibilidad de los agentes para colaborar en la investigación. Enseguida se solicitó la participación de agentes de diferentes áreas y departamentos; los participantes provenían de humanidades, ciencias e ingeniería, negocios y ciencias de la salud. Asimismo, las funciones de los agentes fueron consideradas ya que se buscaba información desde diferentes roles o asignación de responsabilidades. Otro de los criterios que se aplicó fue que los coordinadores y docentes procedieran del mismo programa de licenciatura; de los programas que colaboraron, dos tienen asignaturas en línea declaradas y los otros dos no. Otro factor de consideración para la selección fue el género, se buscó la participación tanto de mujeres como de hombres.

Además, otra característica de los profesores y coordinadores que hasta donde fue posible se observó para conformar a la población fue el rango de edad, se buscó tener los puntos de vista tanto de profesores jóvenes como de mayor edad y experiencia; esto ya que Coll (2008) refiere que la manera de instrucción o formación que un docente recibe puede influir en su actitud hacia las tecnologías. Asimismo, otro factor para conformar la muestra fue los años laborales en la institución, ya que esto probablemente interviene en la familiaridad del docente con la cultura y forma de gestión de los procesos educativos en la institución; aunado a lo anterior se indagó su formación académica.

El resto de los participantes en la investigación se muestran en la tabla 15, donde se indican algunos datos laborales y el tiempo de duración de la entrevista. Las funciones que desempeñan o desempeñaban los agentes no están incluidas en la tabla por lo que aquí se indican: tres personas que han ejercido la función de director general académico, cuatro directores de departamento que incluyen tres hombres y una mujer; nueve coordinadores entre los que se cuentan cuatro hombres y cinco mujeres; cuatro docentes en línea que comprenden a un hombre y tres mujeres y seis estudiantes de sexo femenino, dando un total de veintiséis personas entrevistadas. Es necesario acotar que dos de las coordinadoras entrevistadas tenían doble rol ya que también tienen la función de docente en línea.

Tabla 16
Población participante

	Género Agente	**Tipo de contratación**	**Departamento**	**Años laborales**	**Entrevista duración**
1.	Masculino	tiempo	Vinculación	27	24:03
2.	Masculino	tiempo	Ciencias sociales	20	34:45
3.	Masculino	tiempo	Dirección General	16	37.33
4.	Masculino	tiempo	Tecnologías	16	39:11
5.	Masculino	tiempo	Ciencias e ingenierías	20	51:50
6.	Masculino	asignatura	Humanidades	30	34:20
7.	Femenino	tiempo	Servicios escolares	33	37:56
8.	Masculino	tiempo	Humanidades	21	32:47
9.	Masculino	tiempo	Educación virtual	10	33:02
10.	Masculino	tiempo	Ciencias e ingenierías	15	1:06:48
11.	Masculino	tiempo	ARU	10	43:03
12.	Femenino	tiempo	Negocios	14	45.33
13.	Femenino	tiempo	Ciencias de la salud	18	27:59
14.	Femenino	tiempo	Humanidades	18	33:48
15.	Femenino	jubilada		21	2:46:51
16.	Femenino	tiempo	Humanidades	10	1:05:20

17.	Masculino	tiempo	Educación virtual	22	32:48
18.	Femenino	tiempo	Humanidades	17	38:33
19.	Femenino	asignatura	Negocios	4	43:07
20.	Femenino	asignatura	Negocios	5	31:37
21.	Femenino	tiempo	Humanidades	21	1:05:07

(fuente: elaboración propia)

El último grupo de la población fueron los estudiantes como depositarios finales de la innovación, en este caso se entrevistaron seis. Los criterios de selección se asociaron al semestre que cursaban, el programa en que estaban inscritas y que además hubieran cursados al menos una asignatura en línea. Las estudiantes estaban en los últimos de su programa y cinco de las entrevistadas procedían de las mismas licenciaturas que los coordinadores y profesores, solamente una estudiante estaba inscrita en un programa diferente, aunque si provenía del mismo departamento que sus compañeras. Originalmente se pretendía entrevistar tanto mujeres como hombres, pero en la práctica únicamente fue posible entrevistar a estudiantes del sexo femenino. El propósito fue conocer las experiencias que ellas habían tenido en relación con las asignaturas en modalidad en línea, esto permitió tener más elementos para una mejor comprensión del fenómeno. En la tabla 17 se resume este sector de la muestra.

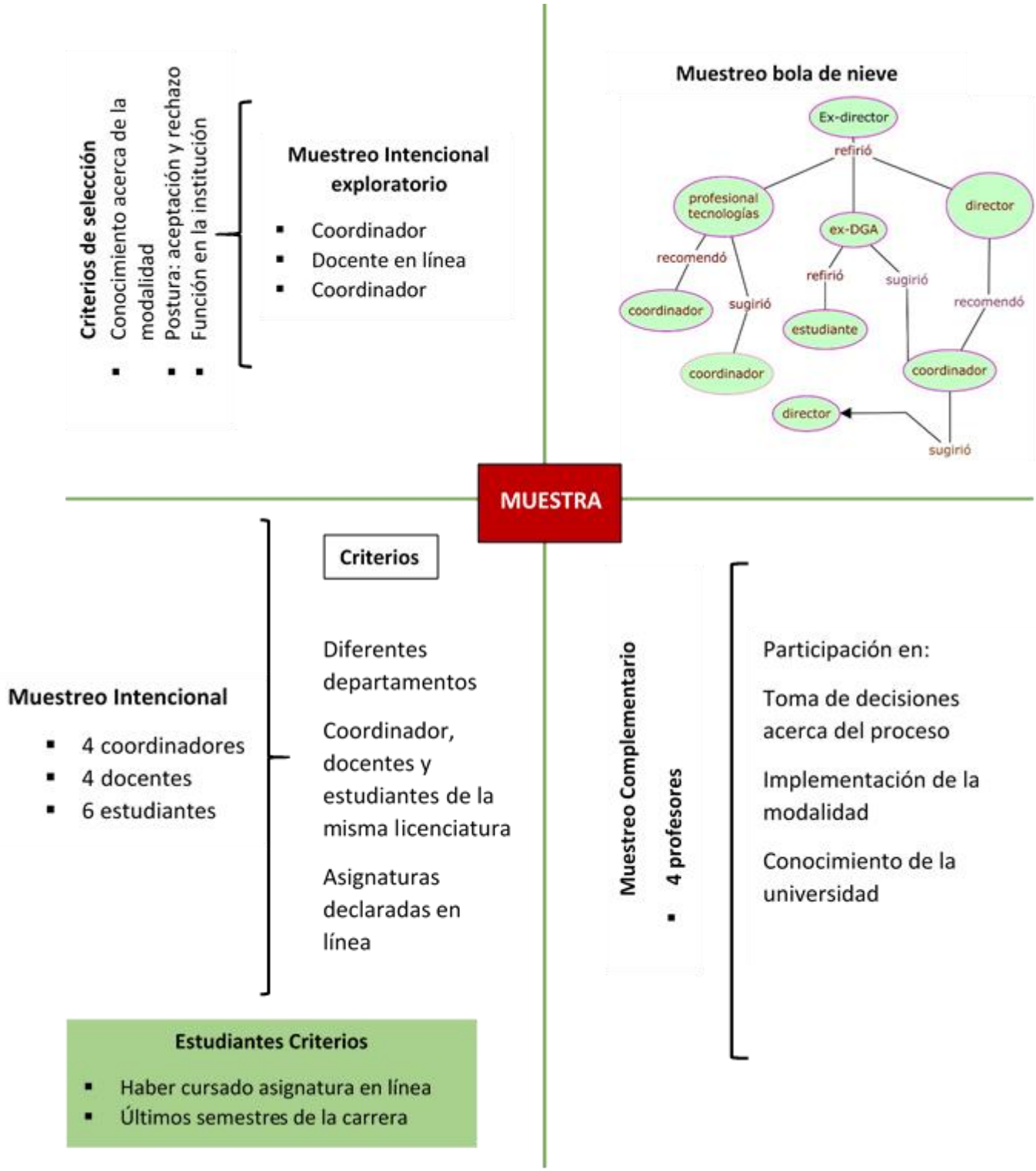
Tabla 17
Muestra de estudiantes

Licenciatura	**Semestre**	**razón de cursar asignatura**	**Duración entrevista**
Comunicación	octavo	decisión propia (materia optativa)	12.25
Literatura y filosofía	octavo	era presencial, pero se cambió el formato de la materia por el bajo número de estudiantes	15:12
Comunicación	noveno	decisión propia (materia optativa)	13:01
Mercadotecnia	séptimo	marcado en el programa	10:02

Comunicación	noveno	decisión propia (materia optativa)	07: 18
Mercadotecnia	octavo	marcado en el programa	11.19

(fuente: elaboración propia)

En una combinación de muestreo de bola de nieve e intencional se conformó la población de la investigación; estos criterios permitieron la flexibilidad en el número de participantes y dieron la posibilidad de dar seguimiento a algún aspecto específico o de recurrir a otros agentes educativos. En la Figura 14 se concentran los diferentes bloques de la muestra y los criterios ejercidos para su conformación.



.

Figura 14. Muestra (elaboración propia)

4.5 Técnicas de recolección de datos

En un estudio de caso no hay una estructura predeterminada de los datos, Simons (2011) explica que se busca comprender el caso y no se busca generalizar a toda una población; en este tipo de investigaciones frecuentemente se desconoce qué datos van a sobresalir, no hay límites claros, por lo que la estructura de los datos no está definida a priori. La autora menciona que las técnicas principales que se utilizan en el estudio de caso cualitativo son la observación, la entrevista y el análisis documental. Aquí la compilación de los datos fue a través de:

- Revisión de diversos documentos oficiales de la universidad
- Revisión de interacciones docentes en línea -registrada en diario de campo
- Entrevistas semi-estructuradas con diversos tipos de guía[10] para los agentes educativos

4.5.1 Revisión documental

Hay diversas formas de utilizar los documentos en un estudio de caso, Simons (2011) explica que se usan para describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis. La autora indica que los documentos tanto formales como informales dan indicios de cómo se ve a sí misma la organización y en caso de un programa la manera cómo ha evolucionado. Simons (2011, p. 97) declara que "en los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor"

En este estudio se revisaron distintos documentos, principalmente oficiales, para entender los lineamientos de las políticas que rigen a la institución, así como las indicaciones o formas de gestión para llevar a cabo procesos educativos, mayoritariamente acerca de la educación en línea. La revisión documental incluyó diversos escritos, aunque únicamente de algunos se recuperó información para el análisis, los documentos se enlistan enseguida:

- Agenda Institucional 2020
- Diversas actas EDUTIC
- Educación virtual: guía para el tutor

[10] Las guías incluyen tópicos derivados de las dimensiones y elementos de la organización, algunos asociados al proceso de innovación.

- Educación virtual: guía de diseño de cursos en línea
- Fundamentos estratégicos de la Ibero Puebla: Misión, Visión entre otros
- Informes de rectores en los periodos: 2000, 2003, 2005, 2005-2006, 2007, 2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018.
- Informe de director general académico
- Lineamientos para el desarrollo y operación de asignaturas en línea en programas de licenciatura
- Marco operativo para el diseño de planes de estudio SUJ 2012 de la Universidad Iberoamericana Puebla
- Normativa UIA Puebla
- Planes de estudios: Ibero Puebla
- Prospectivas 2020
- ¿Qué significa ser profesor en una universidad Jesuita?
- ¿Qué significa ser estudiante en una universidad Jesuita?

4.5.2 Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevista es una de las bases metodológicas de la investigación cualitativa, esto de acuerdo con Flick (2007). Asimismo, Díaz-Bravo et al. (2013) hacen referencia a Heineman, este último declara que las ventajas de la entrevista semiestructurada se asocian a que es un dispositivo de amplio espectro ya que permite indagar acerca de hechos no observables como: significados, motivos, puntos de vista, opiniones, insinuaciones, valoraciones, emociones, etc.

Además, la técnica hace posible preguntar acerca de hechos pasados y también de planes para el futuro; de la misma manera que permite centrar el tema y da la posibilidad de averiguar información propia del entrevistado y observaciones acerca de un suceso ocurrido u observaciones acerca de una persona. En este trabajo, al ser un proceso que se ha desarrollado en un periodo aproximado de dieciséis años se recurrió a la entrevista semi-estructurada para recuperar información de fuentes primarias y complementar la información obtenida de los documentos acerca de varios aspectos como: condiciones organizacionales pasadas, el inicio

de la educación en línea, las posturas de los agentes educativos, a la vez que permitió indagar información actual y se identificaron algunas intenciones y planes futuros, entre otras.

Flick (2007) explica que es característico que el instrumento incluya preguntas más o menos abiertas en forma de guía ya que se espera que el entrevistado responda a ellas con toda libertad; las preguntas que se incluyeron fueron de tipo abierto. Los agentes participantes en la investigación ejercen distintas funciones, son grupos diferenciados de informantes por lo que se diseñaron o derivaron guías diferentes para: a) autoridades que incluyeron: director general académico, director de departamento y coordinadores de licenciaturas; b) docentes de asignaturas en línea; c) coordinador de servicios escolares; d) coordinador y profesor de tiempo completo de la universidad virtual y e) estudiantes.

Al solicitar la entrevista se le informaba a la persona la duración de la misma, el propósito educativo de los datos obtenidos, se garantizó la confidencialidad de la información y anonimato de la persona entrevistada. Para la transcripción de las entrevistas se usó el oTranscribe que es una aplicación web gratuita que permite cargar el archivo de audio, reproducirlo y transcribirlo usando el editor de texto. Enseguida se indica la información que se solicitó y el procedimiento que se siguió para desarrollar las diferentes guías de entrevistas. La guía en la parte superior contiene encabezados para obtener datos personales y laborales del entrevistado, los cuales aparecen en la siguiente lista:

- Fecha
- Nombre
- Edad
- Sexo
- Escolaridad
- Función que desempeña
- Años de laborar en la institución

La realización de las preguntas guía incluidas en la entrevista semi estructurada, se derivaron a partir de tomar las dimensiones de la organización escolar: estructural, funcional, relacional, cultural y entorno. De las dimensiones se desprenden sub-dimensiones basadas en

los elementos de la organización, las cuales son las que dan origen a las preguntas guías o tópicos de la entrevista, éstas se muestran en la tabla 18

Tabla 18.
Dominios y subdominios para derivar preguntas

Dimensión	Sub-dimensión /elementos
1. **Estructural**	1.1 Organigrama ▪ autoridades académicas ▪ cuerpos académicos ▪ unidades organizativas 1.2 Mecanismos de toma de decisiones 1.3 Metas institucionales 1.4 Normativas, lineamientos 1.5 Infraestructura
2. **Funcional**	2.1 Gestiones administrativas 2.2 Procesos académicos
3. **Relacional**	3.1 Relaciones formales 3.1.a trabajo en equipo 3.1.b trabajo individual 3.2 Relaciones informales 3.2.a amistades 3.2.b antagonismos
4. **Cultural**	4.1 Valores 4.2 Tradiciones 4.3 Significados 4.4 Filosofía 4.5 Creencias 4.6 Resistencias
5. **Entorno**	5.1 Políticas SEP 5.2 Certificaciones 5.3 Otras universidades 5.4 Benefactores 5.6 Demandas educativas por parte de la sociedad

(fuente: elaboración propia, basado en Tejada 1998)

La tabla completa con las preguntas guías se muestra en el anexo 1.

Después de completar los datos generales, la pregunta inicial era abierta cuando se le pedía al agente que narrara cómo era la educación en línea en la universidad, dependiendo de la información proporcionada se hacían algunas de las preguntas incluidas en la guía. En algunos casos no fue necesario hacer las preguntas guías ya que de manera natural o espontánea el punto o tema surgía en la narración o descripción del agente; en el desenvolvimiento de algunos temas sólo había que solicitarle al entrevistado que explicitara, profundizara, complementara, aclarara o ejemplificara en algún aspecto en particular.

Algunos de los agentes entrevistados fueron personas que participaron en etapas iniciales de la modalidad, en ese caso se indagaba por los temas incluidos en las preguntas guías pero se hacía referencia a momentos específicos de inicio o evolución de la modalidad, también se preguntaba acerca de la participación de la persona en momentos claves o eventos concretos del proceso o de las asignaturas en línea en rectorados pasados. Estas preguntas permitieron la recuperación de información de condiciones organizacionales de años anteriores, es decir desde una perspectiva histórica.

4.5.3 Fases de recopilación de datos

El trabajo de campo fue realizado en etapas. La exploración sucede a la ubicación del problema; este es el acercamiento inicial a cualquier realidad que se estudia. La exploración es el punto de partida para tener un entendimiento claro del problema; esta fase permite reconocer los datos y las relaciones relevantes (Mendizábal, 2006). A medida que se va compilando la información y se gana un mayor entendimiento del proceso que se intenta estudiar, es posible adoptar puntos de observación, cambiar de una línea de indagación a otra, incluso moverse en direcciones que no hayan sido previamente consideradas. Enseguida se sintetizan las fases de recopilación de los datos de la investigación.

La primera fase, exploratoria, se realizó al entrevistar tres agentes educativos. La primera entrevistada habló acerca de su experiencia como docente en línea, actividad que realiza desde hace ya siete años de manera ininterrumpida, esta entrevista aportó elementos

formativo-pedagógicos y de comparación entre la educación presencial y en línea; las ventajas que la segunda tiene para el desarrollo de habilidades de los estudiantes y cómo la modalidad complementa la educación presencial. El profesor entrevistado en segundo término conoce a profundidad lo que la educación en línea implica, ya que él está en el área de educación virtual. Una de sus actividades principales es dar acompañamiento tecno-pedagógico a los docentes que diseñan asignaturas en línea. Este agente contribuyó con datos acerca de las gestiones tecno-pedagógicas, así como información acerca de las articulaciones e interrelaciones necesarias para el diseño y gestión de las asignaturas, asimismo, aportó datos relevantes acerca de la tendencia de la modalidad educativa.

Con el tercer entrevistado de la parte exploratoria se recuperó información acerca de las gestiones, articulaciones e interrelaciones que se realizan o hacen falta para llevar a cabo procesos educativos. Asimismo, desde una postura de coordinador, el agente expuso cuestiones institucionales y particulares del programa que se ponderan para decidir implementar o no la modalidad educativa. Es necesario destacar que a pesar de que la universidad cuenta con un número importante de docentes, los profesores que realizan educación en línea a nivel licenciatura son muy pocos, por lo que los agentes que se entrevistaron aportaron información muy valiosa acerca de procesos académicos y condiciones organizacionales vigentes.

En un segundo momento de trabajo de campo se registraron las interacciones de agentes educativos en un curso en línea. Éste es uno de los varios cursos incluidos en la cartera y que se ofertan para la formación de profesores. El objetivo declarado del mismo era que los docentes aprendieran el uso de herramientas Moodle para diseñar experiencias de aprendizaje en aula virtual. El curso se llevó a cabo del 5 al 30 junio del 2017. Se pidió acceso a la plataforma a las personas encargadas del área y a la docente del curso haciendo de su conocimiento el propósito del registro. El objetivo era registrar y analizar las interacciones para tratar de ver o inferir la postura de los docentes hacia procesos en línea; los motivos para tomar el curso, los tipos de interrelaciones que construían los profesores. Asimismo, se buscaba identificar manifestaciones, construcción o atribuciones de significados acerca de esta modalidad; los hallazgos se registraron en un diario de campo.

De manera casi simultánea al registro de interacciones en el curso de formación, se inició la revisión de documentos oficiales de la Universidad; se realizó la lectura de diversos documentos con la normatividad de la institución para entender cómo está estructurada la organización. Se leyeron también documentos que indican los procedimientos que se siguen o deben seguir para llevar a cabo los procesos educativos, algunos de estos describen los procedimientos y lineamientos de las asignaturas en línea. Otros de los escritos examinados fueron los informes de los rectores y además aquellos que contenían la filosofía, misión y visión de la institución.

La fase final de recopilación de información fue la realización de las entrevistas, las cuales desde el momento de las primeras (exploratorias) hasta concluir se hicieron en un periodo que duró aproximadamente ocho meses; fue un proceso que tuvo que ser reprogramado más de una vez, un par de entrevistas tuvieron que ser re-agendadas debido a un evento sísmico que ocurrió y que causó el cierre de la universidad una semana.

4.6 Validez y Confiabilidad

La validez en un estudio de caso está asociada a minimizar el sesgo, es el mecanismo para dar garantía al trabajo de investigación, House (en Simmons 2011) señala que la validez se refiere a si la investigación es sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y "merecedora de reconocimiento" Los términos, validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad proceden de sistemas de investigación principalmente cuantitativa por lo que Simmons (2011) presenta criterios paralelos, estos se muestran en la tabla 19.

Tabla 19
Criterios de calidad en la investigación

Criterios Tradicionales	Criterios Paralelos
Validez interna	credibilidad
Validez externa	transferibilidad
Fiabilidad	confiabilidad
Objetividad	confiabilidad

(fuente: Simmons, 2011)

Dos estrategias que contribuyen a la validez del estudio son la triangulación y la validación del respondiente (Simmons, 2011). Mientras que la triangulación implica ver las cosas desde diferentes ángulos y está asociada a la preocupación por el método, la validación del respondiente refiere a la preocupación por el proceso. De acuerdo con la autora, la triangulación puede ser de cuatro tipos: de datos, del investigador, de teoría y metodológica. Miles, Huberman y Saldaña (2014) exponen que la triangulación de datos se refiere a utilizar múltiples fuentes de procedencia e incluye personas, tiempos y lugares. La triangulación del método incluye observación, entrevista o documentos y la del investigador incluye varios investigadores revisando la información.

En este estudio, la información se ha revisado cuidadosamente un mínimo de tres veces cada transcripción y algunos documentos se releyeron; asimismo la triangulación se sustenta en la participación de informantes calificados que ejercen distintas funciones o roles por lo que ven la innovación desde ángulos diferentes; asimismo, las fuentes documentales que se usaron fueron diversa procedencia y escritas con diferentes propósitos.

4.7 Estrategia de análisis

El análisis de los datos cualitativos es la coincidencia de tres actividades: condensación de los datos, visualización de los datos, así como extracción y verificación de conclusiones (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). Con la información ya compilada y procedente de las diversas fuentes se procedió a analizarla. Mejía (2011) sugiere que, para hacer el análisis de los datos, el primer paso es realizar la reducción de los mismos, el autor refiere que este proceso “es la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados” (p 49).

En este proceso se inició con la reducción, para seguir con categorización y codificación; para lo que se realizó un análisis vertical de cada una de las entrevistas.; las categorías se generaron a través de una combinación de método deductivo e inductivo. A partir del método

deductivo se formularon categorías apriorísticas, Cisterna (2005) las identifica como aquellas que son construidas antes del proceso recopilatorio de la información; en este estudio se tomaron las dimensiones de la organización como macrocategorías y sus elementos como referentes para establecer o formular las categorías a priori. Asimismo, se abrió el espacio para categorías emergentes derivadas de los datos empíricos, Cisterna (2005, p 64) señala que las emergentes son las que "surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación".

El análisis inició al vaciar la información en un cuadro de doble entrada que incluye siete columnas con los encabezados que corresponden a las dimensiones de la teoría de la organización escolar: *estructural, funcional, relacional, cultural y entorno*. Asimismo, se incluyó en otra columna el encabezado *significados* para agregar palabras o frases que sugirieran los significados atribuidos a la implementación de las asignaturas en línea. Se contó con una última columna denominada "*otros*" para añadir partes de texto o frases que dieran lugar al surgimiento de otras categorías, esto se hizo a través de los hallazgos empíricos usando la inducción. La sistematización de un análisis se muestra en el anexo 2.

En este paso, las transcripciones fueron leídas mínimo tres veces para desagregar la información y ver a qué macrocategoría correspondían o qué elemento de la organización o de la innovación hacían referencia; posteriormente se reunieron los datos buscando las pautas, los temas o situaciones recurrentes, así se agruparon los fragmentos que compartían una idea y que permitieron la agrupación por unidades temáticas. De la misma manera se analizaron y compararon las similitudes y los contrastes que se presentaron en la información, esto a través cuestionamiento continúo a los datos.

Después de realizar los análisis verticales, donde el procedimiento se repitió para cada uno de los participantes, se procedió al análisis horizontal o transversal. En esta parte del análisis se vaciaron en una matriz la concentración de los datos y categorías generadas en el análisis vertical. En una columna vertical se escribieron los nombres de todos los agentes entrevistados y en la columna superior horizontal elementos claves de la organización y la innovación, esto fue realizado principalmente de manera manual para tener una mejor

visualización de la información. En este análisis se hace el cruce de categorías, aquí se busca identificar y analizar las correspondencias y las diferencias entre las categorías generadas de manera individual, esto permite el surgimiento de nuevas categorías; en todo el proceso se regresó a los datos para verificar, complementar o buscar nuevos detalles o significados, este tipo de análisis se ejemplifica en el anexo 3.

4.7.1 Codificación

La codificación es entendida como "representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras, es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos" (Strauss y Corbín, 1990, p. 57). En este trabajo, las categorías se generaron en el cruce de categorías del análisis horizontal a través de agrupar los datos por pautas, temas o representaciones recurrentes, se clasificaron los fragmentos que compartían una idea y que dieron origen a unidades temáticas. Tesch en (Coffey y Atkison, 2003), propone que los datos se dividen a través de separarlos en segmentos comprensibles por sí mismos y suficientemente grandes para ser significativos. Estos segmentos llevaron, en este caso, a la asignación de una etiqueta, esta estrategia permitió codificar usando palabras o frases e incluso una oración que representaba una idea completa.

El proceso de hacer preguntas a los datos o de interactuar con éstos es un proceso reiterativo buscando un mayor refinamiento de los mismos. En el análisis se buscó la relación entre los datos que fue emergiendo a lo largo del proceso. Es importante señalar que se encontraron temas mencionados por diferentes agentes que no se tenían considerados dentro de las categorías a priori o preestablecidas, por lo que después de considerar su viabilidad o pertinencia, dieron origen a otras categorías; estas diferencias o categorías no consideradas permitieron ver el fenómeno desde una perspectiva diferente. En la codificación abierta se generan una multitud de categorías, por lo que para refinar y diferenciar las categorías se realizó una codificación tipo axial.

Flick (2007) refiere que en la codificación axial se clarifican o establecen las relaciones entre las categorías y sus subcategorías, de acuerdo con este autor para estructurar los resultados intermedios entre las categorías se elaboran relaciones que pueden ser: medio-fin, causa-

efecto, temporal o local entre las diferentes categorías axiales. En esta parte del análisis se trató de seleccionar las categorías más significativas para las preguntas de investigación y se verificó su presencia en varios pasajes diferentes dentro del texto (representatividad). Weiss, (2014) señala que la reducción de los datos ocurre cuando pasamos de segmentos casi literales a la condensación de sentido. La condensación y selección de las categorías más sobresalientes condujo a una mayor elaboración.

Este proceso o devenir se detuvo cuando se llegó al momento de la saturación teórica, Strauss y Corbin (2002, p. 149) refieren que este punto se alcanza "cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo "nuevo" que se descubre no le añade mucho a la explicación"; Flick (2007, p. 199) señala que este momento se alcanza cuando los datos ya no "proporcionan o prometen nuevos conocimientos". En este caso, no pareció contraproducente, simplemente se detuvo cuando no se logó identificar alguna nueva categoría o información que aportará mayores elementos. Entonces se procedió al refinamiento de categorías y después a la descripción de la investigación que en este caso fue una historia de desarrollo organizacional asociada o en función de la implementación de las asignaturas en línea.

Es necesario tener conciencia que conforme se procede con el refinamiento de los datos para el análisis, el nivel de abstracción se incrementa. En esta parte del análisis es frecuente que se genere una categoría central y se identifiquen las relaciones o las redes de las categorías más pequeñas, si es posible en este punto de análisis se trata de desarrollar la categoría central con todas sus relaciones, este paso corresponde a la codificación selectiva (Flick, 2007), esto pareciera ser la relación entre partes y todo. El objetivo final del análisis de los datos fue la interpretación de los mismos para llegar a una abstracción, un significado y hacer una descripción densa, Geertz, (en Kornblit 2007, p. 1) considera la "descripción densa" como herramienta acorde a la concepción del "análisis de la cultura como […] ciencia interpretativa en busca de significaciones."

El proceso para llegar a una descripción densa fue un encuentro o diálogo entre la teoría y las categorías ya refinadas y relacionadas; se buscó hacer las abstracciones que permitieran dar respuesta a las preguntas de investigación. Weiss (2014, p. 16) postula que una de las

tareas centrales de los trabajos cualitativos es producir “descripciones empíricamente ancladas y teóricamente informadas” Es decir ver cuáles de los hallazgos coinciden con lo que la teoría señala, se buscaron ejemplos específicos; asimismo, hubo hallazgos o temas que no correspondían a ninguna de las categorías predeterminadas pero que eran significativos por lo que se describieron en la historia y se analizaron tratando de generar nuevos significados.

Es necesario apuntar que en el procesamiento, se recuperó información acerca de eventos que permitieron ver o reconstruir la historia del avance o estancamiento de la modalidad en el tiempo. Un ejemplo de ello fueron las plataformas de gestión del conocimiento donde se obtuvo información que indicaba el tránsito de condiciones de infraestructura, del uso de LMS comerciales (Blackboard), a plataformas sofisticadas (diseño propio y ad hoc de plataforma) y posteriormente de libre acceso (Moodle). Esto permitió que la parte descriptiva de la investigación se abordara como historia de desarrollo organizacional.

El análisis concluyó con la descripción densa donde los diferentes conjuntos de información codificada permitieron dar respuesta a las preguntas de la investigación, de manera tal que se expusieron las interrelaciones que ocurren en la organización y que influyen en la implementación de las asignaturas en línea. Resaltando que los hallazgos corresponden a un contexto específico y bajo condiciones determinadas por la configuración organizacional prevaleciente en la universidad donde se efectúa el estudio.

4.8 Consideraciones Éticas

Para la realización del trabajo de campo se buscó el consentimiento informado de los participantes, para ello se les comunicó el objetivo de la investigación, así como el procedimiento de la entrevista y el tratamiento que se haría de los datos que se obtuvieron. Se enfatizó que el uso de la información recabada era exclusivamente para fines educativos, se garantizó el anonimato de los participantes; de la misma manera y antes de la entrevista se hizo de su conocimiento que tenían toda la libertad de no responder y de concluir su participación si es que así lo deseaban. Éstas fueron las acciones que se efectuaron con el propósito de apegarse a principios éticos en procesos de investigación.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se presenta la fase descriptiva y analítica de los datos, que se construyó a partir de la información proveniente de fuentes primarias y secundarias. La fase descriptiva tiene como propósito construir una memoria o historia de desarrollo organizacional, asociada a la implementación de una innovación en la Ibero Puebla. Esto en una temporalidad aproximada de dieciocho años, 2000-2018. El desarrollo y las condiciones que aquí se reconstruyen, representan la configuración organizacional de la universidad. Esta configuración ha influido y ha sido influida por la implementación de las asignaturas en línea que aquí se estudia.

La configuración de la organización se aborda a partir de las dimensiones siguientes: estructural, funcional, relacional, cultural y el entorno (González, 2004). Cada una de las cuales se compone de diversos elementos. Mismos que, aunque se expresan asociados a una dimensión para propósitos de estudio, representan procesos vinculados que resultan difíciles de disociar, debido a la complejidad de las relaciones organizacionales. Ejemplo de ello, es la toma de decisiones, que es un proceso transversal en las diferentes dimensiones de la organización. En la Figura 15 se ejemplifican las dimensiones organizacionales que se abordaron en este trabajo.

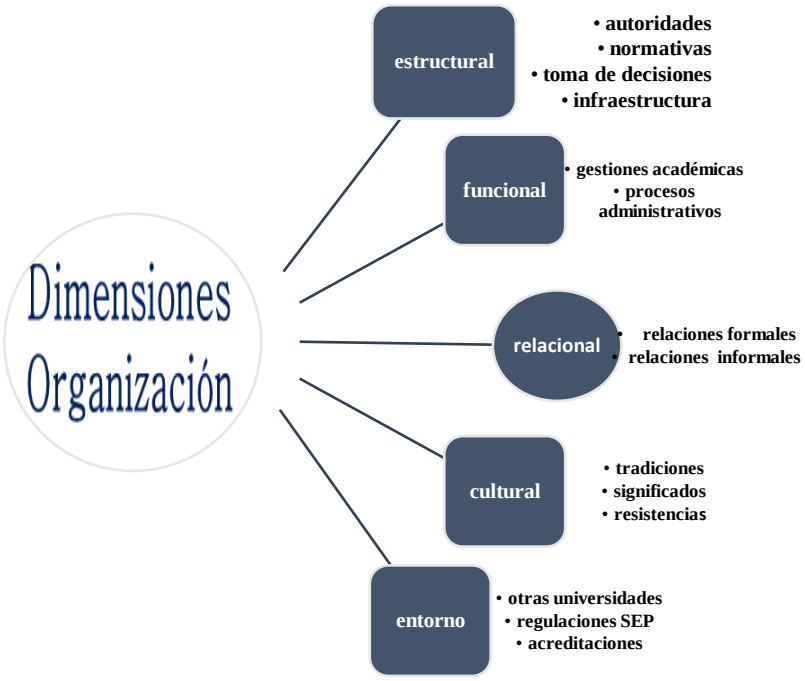


Figura 15. Dimensiones de la organización

Los elementos de la organización representan gestiones o interrelaciones cotidianas en la universidad; no obstante para la implementacion de una innovación hay procesos que son especificos de la misma; por ejemplo los recursos requeridos para el tipo de innovación. Por ello, para el análisis que se presenta, se hizo una intersección entre elementos de las diferentes dimensiones de la organización a partir de González (2004), con elementos de los tres ámbitos de la innovación que proponen Fierro y Tapia (2005): administrativo, formativo-institucional y político-laboral. En la Figura 16 se muestran los ámbitos de la innovación y los procesos que los componen.

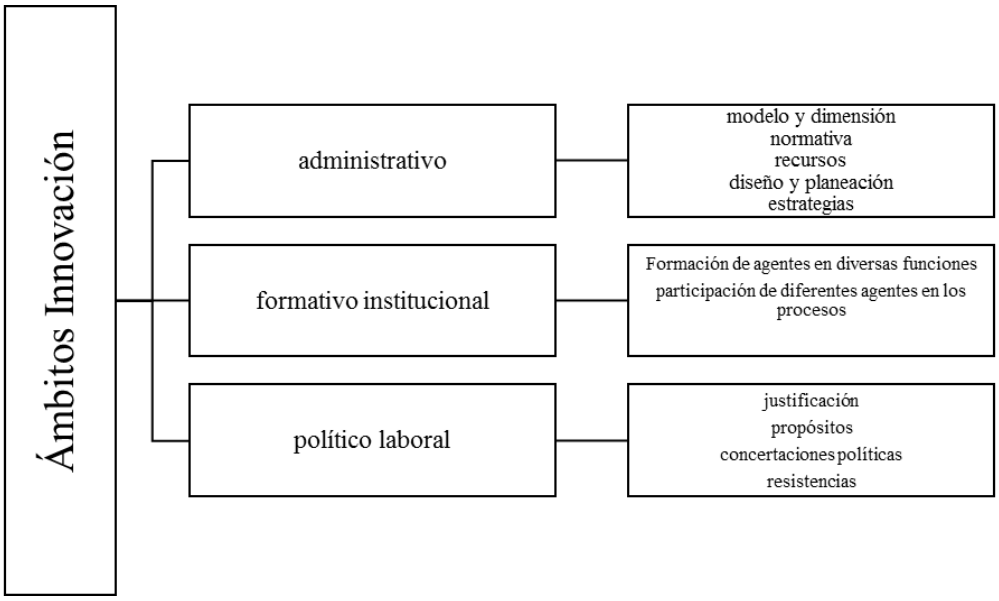


Figura 16. Ámbitos de la Innovación (Elaborado a partir de Fierro y Tapia, 2005)

En el sustento teórico, al final de la sección 6.3.5 se había mostrado desglosada la intersección de las dimensiones con los ámbitos. La concurrencia de elementos dio como resultado una matriz de convergencia, la cual permite tener una visión general y, sobre todo, una visión de posibles interrelaciones. A partir de esa matriz se identificaron elementos claves y se convirtieron en categorías apriorísticas de análisis; éstas se muestran enseguida en la tabla 19.

Estas categorías se complementaron con las que emergieron del procesamiento de los datos y fueron el insumo para este análisis. Asimismo, se reitera que lo que se buscó entender son las interrelaciones que se generan en este contexto organizacional, entre los agentes que tienen alguna participación en la implementación de las asignaturas en línea. Esto Desde sus diferentes trayectorias, funciones, agendas e intereses. En la tabla 20 se muestran las categorías de análisis.

Tabla 20
Elementos claves de la innovación y organización

Organización	**Innovación**		
	administrativo	**formativo-institucional**	**político-laboral**
Estructural	▪ lineamientos y normativas ▪ toma de decisiones ▪ infraestructura ▪ asignación de diversos tipos de recursos	▪ articulación de procesos académicos, normativos y administrativos ▪ relevancia y pertinencia de la innovación ▪ dispositivos formales para formación docente	▪ procesos de negociación: concesiones y compromisos
Relacional	▪ comunicación y difusión de la innovación a las diversas áreas y agentes educativos ▪ liderazgo	▪ tipos de relaciones vigentes (prescritas y/o espontáneas) ▪ participación de diversos agentes en el diseño e implementación de la innovación	▪ función desde la que se decide y/o promueve la innovación ▪ movilización de relaciones de poder (formal y no formal) ▪ conflictos / alianzas
Funcional	▪ alcance proyectado de la innovación ▪ articulación o desarticulación entre las diferentes áreas de la organización	▪ acompañamiento para el diseño e implementación de la innovación ▪ modificaciones de la práctica docente ▪ cursos de formación y otras acciones formativas de agentes	▪ formas de participación de los agentes educativos
Cultural	▪ legitimación de la innovación por parte de las distintas autoridades	▪ atribuciones de significado de la innovación ▪ gestión de la innovación: prácticas innovadoras vs tradicionales	▪ posturas de los directores, coordinadores, docentes y alumnos hacia la innovación ▪ resistencias de diversa naturaleza y origen
Entorno	▪ normativas externas ▪ acreditaciones	▪ oferta educativa en línea de la universidad Vs universidades similares	▪ demandas de servicios educativos en línea por actores del entorno

(Fuente: basado en González 2004, Fierro y Tapia 2005, Hendrickson 2013**,** Rivas 2010, Tejada, 1998)

5.1 Historia del desarrollo organizacional

Esta historia se elabora a partir de tres temas: a) planes de estudios, b) procesos TIC y c) factores organizacionales; estos temas a su vez se dividen en subtemas o bloques. En estos últimos se analizan las categorías identificadas a prior y las categorías que surgieron al realizar el trabajo de campo. Estas últimas son de tipo laboral: tipo de contratación, tiempo de dedicación a la institución, sentido de identidad y pertenencia con la universidad, asimismo, el prestigio y la tradición de la institución fueron menciones reiterativas al momento de procesar los datos. Al final de cada uno de los subtemas se hace un análisis acerca de las interrelaciones derivadas de las dimensiones y ámbitos. La historia se marca en cuatro periodos rectorales, los cuales se sintetizan enseguida.

5.1.1 Rectorados: línea de tiempo

En cuanto a la temporalidad, el recuento de los hechos se realiza en cuatro momentos cuya referencia son los periodos de rectorados; sin que ello signifique que las decisiones que se tomaron y ejecutaron fueron unipersonales o de adjudicación directa al rector o al director general académico en turno. En la Figura 17 se representan los ciclos que abarcan cinco periodos rectorales así como la duración de cada una de las diferentes direcciones generales académicas que los acompañaron.

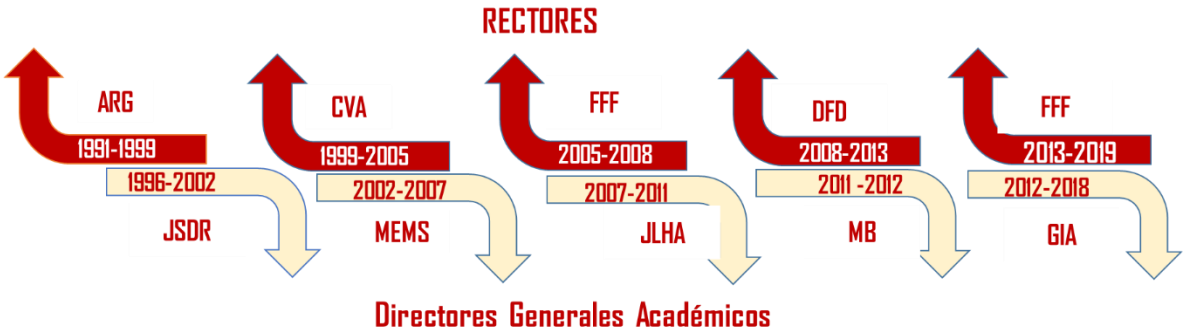


Figura 17. Cronología rectorados

El primer periodo rectoral es el que transcurrió de 1999 a 2005. En aquel momento, la universidad respondía al nombre de Universidad Iberoamericana Centro Golfo. Este periodo rectoral estuvo marcado por la planeación y puesta en marcha de la nueva estructura curricular, donde gran parte de la actividad académica estaba enfocada a este gran proyecto curricular. En ese tiempo, la universidad tenía carencias tecnológicas importantes, rectoría

realizó diversas gestiones que ayudaron solventarlas y crear condiciones para los procesos educativos mediados por tecnología. Una de ellas fue la conformación de un equipo, con el que se dio inicio a lo que el rector denominó "proyecto de cómputo y tecnología para la educación", este equipo era identificado como la comisión.

En su gestión, el rector era apoyado por su equipo, pero además, el director de personal era su consejero y con él tomaba gran parte de las decisiones; debido a esa influencia, la universidad tenía una orientación administrativa. El énfasis en los aspectos administrativos causaba la molestia del área académica ya que los procesos curriculares no eran la prioridad; el clima laboral era tenso, el desagrado generado en la comunidad académica causó que el cambio de rectorado fuera bienvenido. El agente CF6 relata al respecto:

"El periodo de "C" estuvo muy marcado por lo financiero y lo académico quedaba en segundo plano" (CF6)

"Había mucha molestia, llevábamos años y no escuchábamos un discurso del rector con tinte académico; no había reuniones de los académicos con el rector. Haz de cuenta que el día que cambia el rector, no pues entonces dábamos de brincos y aplaudíamos" (CF6)

A pesar de las expectativas generadas por el cambio de rector, en el periodo que abarcó del 2005 al 2008, así como parte del periodo 2008 al 2013, la situación general de la universidad era complicada. La matrícula estaba baja, había problemas por cuestiones laborales, varios de los programas de licenciatura estaban en proceso de certificación por parte de FIMPES. Además, los planes curriculares NEC no tuvieron el éxito proyectado o esperado lo que causó la desmoralización de los agentes que habían participado. En ese contexto, el rector del periodo 2005-2008 y su equipo estaban enfocados en atender de manera prioritaria estas situaciones; con la intención de solventar estas condiciones problemáticas, el rector trajo a la universidad un equipo de profesionales con mayor experiencia para desempeñar funciones claves en la universidad: dirección general académica, dirección de planeación y jefatura de servicios escolares, entre otros.

La llegada de este equipo, proveniente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, causó un clima laboral complicado ya que el colectivo docente de Puebla se sentía

desplazado; además de que hubo una gran reorganización de los agentes en funciones, generando con ello cambios en los espacios de poder. Aunado a lo anterior, el personal de México señalaba diversos errores en la universidad, sin dar crédito o reconocimiento por el trabajo realizado para concretar diferentes cometidos académicos, entre ellos la puesta en marcha de la NEC.

En estos periodos y por las condiciones referidas, la preocupación o el impulso por los procesos educativos en línea, entre ellos las asignaturas, era mínima. Para este periodo la comisión inicial del proyecto de cómputo y tecnologías ya se había desintegrado; además, ni a rectoría ni a la Dirección General Académica (DGA) les interesaba mucho la educación en esta modalidad, por lo que quiénes le dieron continuidad fueron algunos agentes interesados que habían sido parte de la comisión inicial. Uno de los agentes entrevistados declara:

"pero claro a mí me tocó ser vicerector en una época en la que la universidad tuvo que rehacerse, la universidad estaba con muchos problemas, en el 2007, eh, tenía problemas de ingresos, de matrícula, de calidad, muchos, muchos; entonces de hecho yo no estaba acá, yo estaba en la Ibero México y lo que hizo el rector fue ya traerme de la Ibero México, entonces se tuvieron que hacer muchas cosas básicas presenciales desde una política de investigación, concursos de oposición, lo básico y ya claro para mi cuarto año y pico llegó el tema de la educación virtual pero como que eso no aparecía en las primeras acciones, lo que había que hacer era lo básico y lo esencial, calidad, institucionalidad en fin todo lo que se supone debe tener una universidad" (AM2)

En el siguiente periodo rectoral, 2008 al 2013, se siguieron solventando las situaciones ya señaladas y además hubo un enfoque de ordenar las diferentes áreas de la universidad. Éste se define como un periodo de continuidad en la organización y sistematización de diversos procesos y gestiones, los departamentos académicos se reestructuraron en ese periodo, lo que contribuyó a tener una universidad más organizada. En su gestión el rector de este periodo fue acompañado por tres directores generales académicos, una de las razones fue que el segundo de ellos tuvo confrontaciones con agentes de diversas áreas y estuvo en funciones sólo por un año.

Las autoridades reiteraron la indicación de que se implementaran asignaturas en línea en cada programa de licenciatura; no obstante, la nueva comisión que habían designado para dar

seguimiento cambiaba de adscripción o de área frecuentemente; lo que ocasionó que la modalidad se desdibujara ya que no tenía un amplio reconocimiento institucional. En este periodo no se identificaron acciones que permitieran un mayor impulso a la modalidad; la nueva comisión continuó trabajando y tratando de apoyar a los pocos interesados usando y aprovechando los recursos disponibles en ese momento.

El último periodo que aquí se aborda inició en 2013 y concluyó en 2019, ésta fue una época con mayor estabilidad, las condiciones había mejorado en diferentes rubros, había continuidad de procesos, una tendencia de crecimiento y el personal tenía más experiencia y conocimiento en la gestión de la universidad. En el informe 2013-2014, el rector refería que la universidad que había recibido, había dado pasos muy significativos que sin duda lo impulsaban a continuar con la pauta de crecimiento marcada por la experiencia de la institución. Al inicio de ese periodo el rector declaraba que la vinculación de la universidad era una prioridad; y con una postura crítica, él era un vocero de diversos temas sociales, lo manifestaba frecuentemente en ruedas de prensa, esto lo convirtió en un referente para los medios. En este periodo, la dirección general académica indicó y facilitó diversas acciones que impulsaron el desarrollo de las asignaturas en línea.

En su gestión, los rectores son acompañados por Directores Generales Académicos para la conducción de los aspectos académicos de la universidad. La Figura 17 permite observar que hay una superposición entre cambios de rectores y directores generales académicos; esto es un proceso intencional con el propósito de que invariablemente uno de los dos agentes conozca a fondo el estado que guardan los diferentes departamentos y áreas de la universidad así como los asuntos que les competen. Naturalmente, esto ha incidido en el desarrollo de la educación en línea y de las asignaturas, ya que en algunos periodos ha estado apenas presente en las agendas y en otros se han tratado de crear condiciones favorables y de impulsar este tipo de procesos (1999-2005 y 2012-2018). Con estos antecedentes de los rectorados, en los apartados siguientes se desarrollan los tres temas con sus subtemas.

El primer tema es el de los planes de estudio ya que son el eje articulador de las acciones académicas; aquí se describen los cambios, relevancia y alcance pretendidos; asimismo, se

hace referencia a agentes participantes, así como las articulaciones entre procesos académicos, normativos y administrativos. En este apartado se abordan las categorías –comunicación y difusión, negociaciones y problemas y conflictos- resultantes de la intersección organización-innovación y se trata de buscar la posible relación de los planes de estudio con la implementación de las asignaturas en línea.

5.2 Planes de estudio

En este primer tema se abordan los planes de estudios asociados también a los cuatro periodos rectorales. Los planes han evolucionado tratando de ser pertinentes con lo que se percibe de la realidad del entorno mediato e inmediato y en conjunción con la misión de la universidad. En la universidad ha habido dos cambios mayores de planes de estudio, los que se denominaron la Nueva Estructura Curricular y los planes del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). El antecedente del primer cambio fue la revisión de la estructura curricular que inició en 1999 y tuvo un avance importante en el 2002 con la creación del marco conceptual, la NEC era un cambio complejo porque implicaba modificar toda la estructura curricular; a la par de esa iniciativa, se hizo la invitación a realizar procesos educativos en línea.

En el 2002, se llevó a cabo un programa para avanzar en el diseño de la Nueva Estructura Curricular y de los planes de estudios que en aquel entonces se planteaba deberían estar en operación en el 2004. La NEC se concibió como una reforma curricular, implicando con ello un proceso sumamente complejo que innovaría o cambiaría de manera trascendental los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje. Este proceso pretendía importantes cambios; tanto en los propósitos educativos como en los roles de los docentes y los estudiantes; el nuevo modelo curricular estaba estructurado por tres elementos: competencias, dimensiones y áreas (Bárcenas, 2010).

El desarrollo de procesos educativos mediados por TIC fue un tema que surgió en el 2000 con el inicio del proyecto de tecnología para la educación, en ese entonces se creó una comisión para promover y desarrollar este tipo de procesos. En el 2002, tiempo en que se elaboró el marco conceptual de la NEC, ya había habido acciones para crear condiciones de tecnología. Cuando se hizo la planeación del primer gran cambio de planes curriculares, los

agentes hacían alusión a las asignaturas en línea y se discutía su conveniencia; se impulsaba los aspectos de tecnología pero no se lograban concretar acciones que permitieran su definición, al respecto el agente AM1 refiere:

"Lo que si te puedo decir que el tema de en línea ha subido y bajado muchas veces y nunca se ha hecho nada muy serio al respecto" (AM1)

Asociado al desarrollo de la NEC, la DGA hizo una invitación amplia *a las coordinaciones* a incorporar asignaturas en línea; la intención era que cada licenciatura contara al menos con una asignatura en este formato. En ese momento, la asignatura en línea fue una sugerencia de la dirección general académica, dos agentes refieren:

"Desde el año 2004 que llevamos una nueva estructura curricular se puso sobre la mesa la necesidad, en aquel momento se hizo una invitación muy abierta a aquellas coordinaciones que quisieran incorporar alguna materia [en línea]". (AM3).

"¿Las asignaturas en línea? formalmente en planes de estudio, creo que el plan NEC, debe de haber sido hace diez años donde ya se pusieron formalmente" (BM1).

La implementación de asignaturas en línea era solamente una invitación; sin embargo, lo que DGA si instruyó fue el uso de la plataforma Moodle como apoyo al trabajo presencial en todas las asignaturas, tratando de alcanzar con ello a toda la población de licenciatura. Es necesario indicar que esto se cumple pero el uso de la LMS es decidido por el docente, dos de los agentes entrevistados refieren:

"La plataforma hoy, cada semestre nosotros generamos un curso virtual por cada curso presencial o sea todas las asignaturas tienen su espacio virtual, si se ocupa o no depende del docente" (BM1)

"cada profesor, eh, digamos administra y decide cómo utilizarlo". (CF5).

"Tenía yo que cubrir un requisito institucional, nos decían en las juntas, es que tienen que subir al Moodle, ¿no? pues si subes 3, 5 lecturas al Moodle, como no hay una supervisión, un acompañamiento" (CF3).

La NEC se puso en marcha en otoño del 2005 y también se inició con una segunda fase del programa de tecnologías de información y comunicación; el informe 2005 del rector refiere que varias circunstancias enriquecieron ese contexto: las demandas de la nueva estructura curricular y la conciencia de las competencias que debía posibilitar. En el 2007, la nueva estructura curricular estaba en plena vigencia (Informe del rector, 2007). No obstante, en abril del 2009 y en aras de una actualización de planes, se solicitó una propuesta de revisión de la NEC. Los cursos en línea fueron uno de los aspectos que se consideraron para ser evaluados, derivado de estas acciones:

> *"se conformaron un conjunto de comisiones entre las cuáles se encontraba la de asignaturas en línea, que tenía como encargo el manual para elaboración y aprobación de materiales"* (*Informe de gestión 2007-2011*).

Lo que inició con una invitación a las coordinaciones de impartir una asignatura en esta modalidad por programa de licenciatura, se convierte en un propósito no oficializado que simplemente coexistía con la NEC. Las asignaturas eran parte del discurso de actualización; no obstante, las acciones que se realizaron estuvieron orientadas al desarrollo tecnológico, dejando de lado el aspecto pedagógico; por lo que probablemente no se lograron avances significativos. Las asignaturas estaban en un contexto en el cual simplemente se aprovechaban los recursos existentes y eventualmente se realizaban gestiones para impulsarlas.

En el 2008, los procesos de educación en línea estaban en manos de dos agentes institucionales que habían formado parte de la comisión inicial, ya que esta última se había disuelto. Por ese tiempo el agente encargado diseñó y ofertó una maestría semipresencial, en la que varias de sus asignaturas se impartían en línea.

Garrison y Anderson (2003) señalan que para que el e-learning se concrete como proceso innovador debe ser parte de las metas institucionales. Sin embargo, ese no fue el caso en el tiempo de la nueva estructura curricular; las asignaturas en línea no se formalizaron como parte de los objetivos o metas de la NEC, las asignaturas fueron consideradas como una parte complementaria al currículo. Las asignaturas no fueron un tema relevante en la planeación

de la NEC, probablemente la falta de objetivos específicos para llevarlas a cabo, dio como resultado que hubiera trabajo independiente de algunos agentes impulsando la modalidad, pero que ocurrieron de manera paralela a la NEC.

Después de algunos años en operación, se decidió hacer nuevamente cambio de planes de estudio, los planes NEC sólo estuvieron operando por aproximadamente cinco años; sin embargo, la implementación no fue un cambio curricular exitoso como se preveía en la fase de planeación, este resultado se atribuyó a factores de tipo económico, falta de consenso, carencia de un líder entre quienes llevaban el proceso y un contexto diferenciado de las instituciones participantes (Bárcenas, 2010).

En junio del 2010, se autorizó el proceso de actualización de los planes de estudio, esto implicó considerar que una de las prioridades institucionales era la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en los currículos con un enfoque pedagógico en los nuevos planes. En línea con el proceso institucional de actualización de planes de estudio se hicieron varias gestiones y se consideró el uso de una plataforma virtual, (informe del rector 2010-2011). Un agente refiere al respecto:

> *"En el 2010, aproximadamente 11, se hizo una revisión curricular, entró en vigor lo que hoy conocemos en la universidad como planes SUJ o sea planes del Sistema Universitario Jesuita y ahí si se fue muy, se hizo mucho mayor hincapié que por lo menos por cada una de las licenciaturas, hubiera una materia [en línea]" (AM3).*

La operación de actualización de planes descansó sobre una comisión tripartita; la dirección de servicios escolares, la coordinación de gestión curricular y la coordinación de información y análisis académico. La comisión estuvo acompañada por comisiones específicas, las cuales trabajaron y aprobaron una serie de políticas para el funcionamiento de los nuevos planes; entre ellas se indicó la impartición de asignaturas en línea. En el verano del 2012 concluyó la actualización de los planes de estudio. En los años subsecuentes y hasta este momento, los planes de estudio han estado en constante actualización con el propósito de mantener e incrementar la calidad académica. En el 2018 se dio continuidad al proceso de evaluación, diseño y actualización de la oferta académica.

En la Figura 18 se representan los principales cambios de planes curriculares.

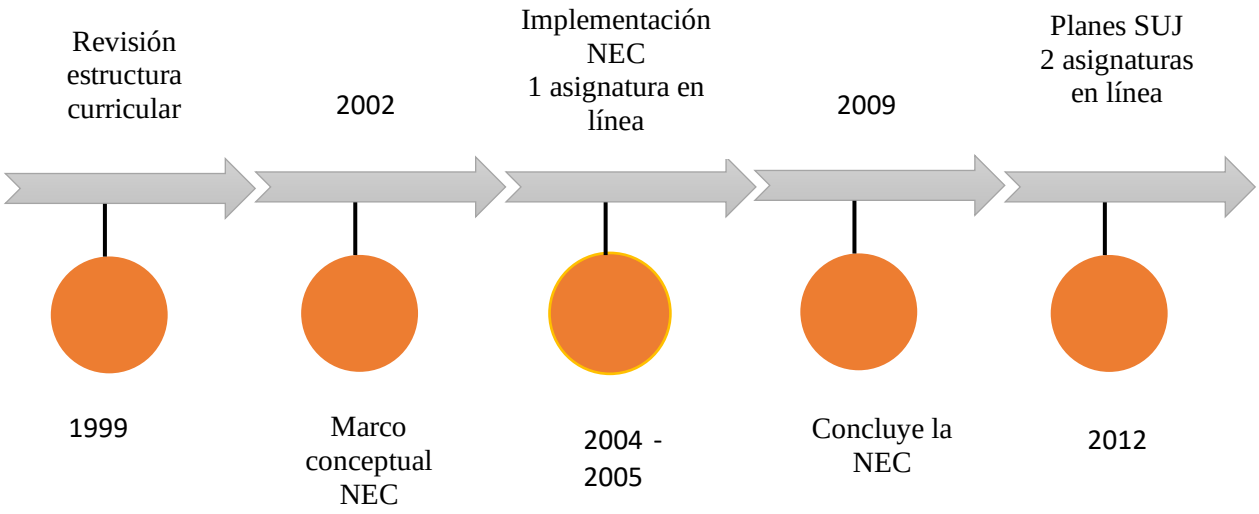


Figura 18. Evolución planes de estudios

Los cambios de planes han propiciado importantes modificaciones a nivel curricular y éstas han reorientado los procesos educativos, incluida la consideración de las asignaturas en línea. En el segundo rectorado el alcance planteado o la intención de implementación de una asignatura en línea permaneció de manera marginal a los cambios curriculares; no obstante, en el 2012, con los planes SUJ se logró la formalización, se declararon oficialmente dos asignaturas en línea por programa; un agente educativo refiere acerca de esa formalización:

> *"La meta es que todas las licenciaturas oferten dos asignaturas en línea, preferentemente del área mayor*[11] *"* (DM1).

Este reconocimiento logró una presencia institucional para las asignaturas, algunas acciones se concretaron; se creó la coordinación de educación virtual, ésta desarrolló diversos documentos con orientación pedagógica que dan directriz para llevar a cabo los procesos, éstos incluyen: lineamientos para el desarrollo y operación de las asignaturas en línea, la guía de diseño de cursos en línea y la guía para el tutor de cursos en línea. A partir del segundo

[11] Conjunto estructurado de asignaturas obligatorias que proporciona al estudiante la formación que le define como miembro de un campo profesional y le capacita para un futuro desempeño responsable en el mundo del trabajo (Reglamento de estudios de licenciatura)

cambio de planes, las asignaturas no han tenido un rol central; no obstante, desde del 2015, la dirección general académica apoyada por educación virtual ha realizado acciones y gestiones específicas orientadas a crear y consolidar condiciones viables para la llevarlas a cabo. Enseguida se aborda el tema de TIC.

En este tema se abordan los recursos y procesos asociados a las TIC, que se refieren a: infraestructura, asignación de recursos, participación de agentes en el proyecto de tecnología para la educación y rupturas o conflictos. La evolución o transformación de las condiciones TIC y de la infraestructura responde a diferentes necesidades de la universidad como son: a) mejoramiento de los procesos administrativos, b) el acondicionamiento o modernización de otras áreas como la BIPA-CRAI[12] y c) actualización tecnológica y adquisición de software para crear condiciones para llevar a cabo procesos educativos apoyados por tecnología, entre ellos las asignaturas en línea.

5.3 Recursos TIC: Infraestructura y procesos asociados periodo 1999-2005

Desde finales de la década de los noventas se hablaba en la universidad de la conveniencia de usar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para apoyar procesos educativos; no es hasta el año 2000 que se inició el proyecto de cómputo y tecnología para la educación que estuvo orientado a la actualización y modernización de la infraestructura, así como las el uso de las TIC en procesos educativos; en este planteamiento original era un proyecto de amplio alcance, el informe del rector del año 2000 refiere acerca del proyecto

> "*Por los alcances que tiene, se está desarrollando el proyecto permanente de computo educativo y tecnología para la educación*" (informe del rector, 2000).

Las autoridades académicas dieron inicio al proyecto con la contratación de varios profesionales con perfiles diferentes pero relacionados a tecnología, con ellos se creó la comisión de informática. La comisión se conformó por tres profesionales que fueron contratados para el proyecto y dos profesores de tiempo de la universidad, así como el DGA que a veces participaba. La comisión estuvo coordinada por dos agentes, un profesor[13] que

[12] Biblioteca Interactiva Pedro Arrupe-Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Innovación
[13] B

se contrató para el proyecto y a quien se le veía como un profesional altamente competente en el tema de tecnología; así como por uno de los dos profesores de tiempo de la universidad, este último[14] estaba a cargo de la parte pedagógica del proyecto. Con personalidades diversas pero con un objetivo común, estos dos agentes compartían responsabilidades, aunque el profesor que provenía de fuera era quien lideraba el equipo, un agente refiere:

> *"B era el creativo, el de las ideas y M era un tipo con poca empatía, entonces tendía a descalificar a la gente; a veces presentaban juntos en los diferentes foros" (CF6)*

La comisión realizó un diagnóstico donde se detectaron diversas condiciones que tenían que ver tanto con equipos de cómputo como con aspectos de conectividad, ahí se identificó que la mayor parte del equipo tecnológico ya era antiguo o estaba obsoleto. Además, hubo otras observaciones como la necesidad de introducir la red inalámbrica en toda la universidad, la actualización de la página web y atender aspectos del buen uso de las tecnologías en el ámbito educativo; lo que implicaba desarrollar la info-estructura; Garrison y Anderson la definen como "diseñar conectividad institucional, crear un sistema de administración del conocimiento, elaborar estándares." En el diagnóstico se detectó que por la dimensión del proyecto, éste tendría un costo elevado y requeriría de tiempo. El informe del 2003 del rector declaraba al respecto.

> *"Se trata de un proyecto mucho más amplio, trabajado por una comisión muy cualificada, con la participación de los académicos responsables de áreas específicas" (Informe rector 2003).*

Una de las primeras acciones fue la introducción del servicio de Internet en toda la universidad, para lo que se ensayaron diversas alternativas de equipamiento e infraestructura. El informe del rector, (2003), indica que la institución rentó servidores para alojar la información y para garantizar la seguridad de las operaciones del sistema se contrató el alojamiento en una de las más importantes empresas de telecomunicaciones en el país. Sin embargo, esta situación resultó poco viable por los altos costos. Consecuentemente, la universidad decidió adquirir servidores propios, lo que permitió la conectividad en toda la

[14] M

institución. Uno de los agentes entrevistados que era parte del equipo de rectoría en aquel momento relata:

"…incluso al principio, se rentó, digamos que se alojó en un servidor externo toda la parte de red de la universidad y toda la información entonces, también eso tenía un costo en el presupuesto anual" (BM3).

La inversión requerida para desarrollar el proyecto era importante por lo que rectoría decidió tomar diversas acciones para asignarle suficientes recursos económicos; esto implicó reducir los presupuestos a todas las coordinaciones de programas de licenciatura; un agente refiere acerca de esa situación:

"Se hizo un plan a varios años para ir poco a poco dando pasos de infraestructura; y si me acuerdo que fue una apuesta seria, digamos si hubo un esfuerzo presupuestal de que en tantos años se va a designar x porcentaje del presupuesto para ir apostándole, para ir impulsando, para ir teniendo la infraestructura" (BM3)

El proyecto tecnológico estaba avalado por el rector en funciones y su equipo, no obstante, éste generó reacciones encontradas, por un lado había entusiasmo de contar con una universidad con conectividad y desarrollando nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje. Por el otro se generó descontento con rectoría, aunque aparentemente no con la comisión; los coordinadores estaban molestos debido al recorte presupuestal; rectoría recibía reclamos frecuentes, había un clima laboral tenso, dos agentes relatan:

"… el proyecto queda en manos de las personas contratadas para ello. Había tensión, no con ellos, sino por el dinero que se nos pidió a las coordinaciones de nuestro presupuesto para dárselo al proyecto de tecnologías; aunque si déjame decirte que hubo unos más afectados que otros, porque la reducción no fue igual para todos, dependía del número de estudiantes que teníamos" (CF3)

"…en mi tiempo hubo muchas críticas al equipo de rectoría, nosotros recibíamos también como muchas quejas, que se estaba invirtiendo demasiado dinero". (BM3).

El proyecto de cómputo y tecnología tenía como objetivo incorporar las TIC de manera integral para el apoyo de diversos procesos: administrativos, de investigación y educativos.

Hubo diversos avances, los laboratorios de informática atendían diariamente a una población de más 1,000 estudiantes que tenían a su disposición 409 computadoras. La red inalámbrica daba conectividad a cualquier equipo dentro del campus (informe del rector, 2003). Asociados al dominio funcional de la organización fue la creación de cuentas de correo electrónico para cada profesor y alumno; en el 2003, se habilitaron más de 5,000 cuentas, buscando con ello el uso del correo institucional; desafortunadamente, éste era de poca capacidad en aquel momento y se saturaba rápido por lo que no todos lo usaban.

Ya con el servicio de Internet, el agente que lideraba la comisión decidió la introducción de las plataformas de gestión del aprendizaje o Learning Management Systems (LMS) para apoyar y desarrollar procesos educativos soportados por TIC. Durante el rectorado 1999-2005 se exploró el uso de dos plataformas; la primera fue una versión de prueba de Blackboard, en ésta se empezaron a hacer algunos ensayos de cursos.
Sin embargo, la plataforma tenía funciones limitadas debidas al tipo de versión licenciada; esto presentaba algunos inconvenientes como el que se perdiera la información al final de semestre ya que la plataforma estaba programada para borrar todo para liberar espacio. Además, no había una cultura de generar respaldo de la información, consecuentemente, en el semestre siguiente los docentes tenían que desarrollar los materiales y actividades de nueva cuenta, esto causó que algunos docentes perdieran el interés en utilizar la tecnología para procesos educativos, ya que la perdida de materiales los frustraba y desalentaba.

El aspecto de infraestructura tecnológica se desarrolló rápido y tomando en consideración las necesidades particulares de la institución; el profesor que lideraba el trabajo en conjunto con la comisión diseñaron y pusieron en funcionamiento una plataforma propia de la universidad que fue conocida como la Aldea Virtual. El desarrollo de ésta se empezó a mediados del 2002 y para finales de ese mismo año y principios del 2003 ya se tenía la primera versión, uno de los profesores que fue parte de los profesionales contratados para la actualización refiere:

> "*El desarrollo fue rápido y la coordinación de mercadotecnia fue la primera en usarla, seguida por otras como negocios, marketing y psicología"* (BM1).

Ya se ha mencionado que Blackboard fue la primera plataforma que se usó en la universidad; al contar con la Aldea, la comisión les pidió a los docentes migrar sus materiales a ésta. Los cambios de plataformas de Blackboard a la Aldea ocasionaron pérdida de información de nueva cuenta; además de que había que volver a familiarizarse con la nueva plataforma; en consecuencia, la motivación de los docentes se vio afectada ya que eso generó molestia.

"yo me acuerdo que hay como un enojo de aquellos maestros, algunos maestros ya habían estado trabajando en Blackboard; y de repente ya pues Blackboard no; pasan a la Aldea, ¿no? no había esto de que salva tu material" (DF4).

La Aldea Virtual tuvo diversas funciones, las coordinaciones la usaron como medio de vinculación, algunos de los docentes se comunicaban con los alumnos; se promovió el uso de la plataforma para subir materiales, se daban diversos tipos de interacciones y servía como un complemento a las clases presenciales. La Aldea sirvió para diversos propósitos como:

- Red social
- Repositorio de documentos
- Actividades educativas en línea

La función de red social permitió la interacción de diversos agentes educativos y estudiantes; se hacían invitaciones a la comunidad universitaria a diferentes tipos de eventos y se incluían notas de interés. Además, la Aldea se usaba como apoyo a los procesos educativos con una función de repositorio; ahí algunos docentes subían lecturas o artículos, a la vez que se indicaba la entrega de tareas por este medio, se cargaban y descargaban diversos tipos de archivos y se daban interacciones entre diversos agentes. El informe del rector del 2003 refiere que en la Aldea "cada curso tenía su espacio lo mismo que cada programa académico" (p. 11). Como repositorio, la Aldea tuvo además otras funciones; el departamento de servicios escolares, por ejemplo, la usó para la entrega de documentos a la SEP, a la vez que algunas coordinaciones albergaban los currículos de sus docentes ahí.

De la misma manera, algunos profesores entusiastas empezaron a diseñar actividades para impartirlas en línea. El uso de la Aldea empezó a promover la cultura digital entre los profesores y los alumnos. Es importante, destacar, que dentro de la comunidad, la Aldea fue

un desarrollo tecnológico que generó el orgullo de los diseñadores, autoridades y usuarios; hay quienes se refieren a ella como un adelanto a su tiempo, o una red social antes de que existieran las actualmente conocidas. Dos de los agentes entrevistados refieren:

"*el desarrollo de la Aldea fue algo muy ambicioso, bastante innovador y bastante poco común en el medio universitario"* (AM1)

"la Aldea me parece que fue un muy buen proyecto adelantado a su tiempo porque era una plataforma de aprendizaje, era una LMS hace 12 años" (BM2).

La Aldea empezó a operar para finales de 2002 y estaba completamente funcional en el 2003, en su momento, la Aldea fue una innovación; esta plataforma compartía algunas características con Moodle[15] 1.0 que fue liberada en agosto del 2002 y con Facebook[16] que fue lanzado en el 2004. De la misma manera y de acuerdo con los entrevistados, en aquel momento ninguna otra universidad de la capital poblana contaba con una plataforma similar.

Se puede concluir que en el periodo rectoral 1999-2005, se dieron avances importantes con la creación de las condiciones de infraestructura para impulsar procesos tanto administrativos como educativos en plataformas. El rector y su equipo avalaban el proyecto, se observó un periodo de estabilidad en el dominio estructural de la organización, había metas de tecnología definidas, recursos asignados, proyecto de actualización tecnológica planeado y concretado gradualmente, así como personal especializado responsable del proyecto.

En aquel momento, se contaba con recursos; de acuerdo con Fierro (2005), disponer de recursos implica contar tanto con personal cualificado como con infraestructura técnica y el capital suficiente para sostener a ambos. Además la comisión a cargo, las autoridades y algunos agentes institucionales sostenían interrelaciones de coordinación y colaboración. La introducción de tecnología para la educación era un propósito claramente definido del periodo rectoral que abarcó del 1999 a 2005. En este periodo hubo un gran avance en aspectos de hardware y software que podían facilitar procesos de educación en línea; de tener condiciones de tecnología muy limitadas se pasó al uso de dos plataformas diferentes. Las

[15] repositorio, apoyo para clases presenciales
[16] difusión de información con fines sociales

decisiones que el rector del periodo 1999-2005 tomó para apoyar el proyecto fueron firmes a pesar del malestar de las coordinaciones con rectoría.

5.3.1 Recursos Tic: Periodo 2005-2008

Al cambio de periodo rectoral, que duró del 2005-2008, las tecnologías siguieron en la agenda de las autoridades por lo que la parte de infraestructura se expandía y fortalecía; además se diversificaba el uso y aplicación de las tecnologías con diferentes propósitos. En el 2005 destaca el Proyecto Orbe; éste era de amplio alcance e incluyó al sistema integral de inscripción en línea, ya que a través del portal permitía realizar todos los procesos administrativos que se requerían, logrando agilizarlos y hacerlos eficientes.

De acuerdo con el rector en función, Orbe significó escuchar las demandas de alumnos y profesores para mejorar el ambiente de aprendizaje; además un ejemplo de la mejora constante de infraestructura fue la instalación de proyectores en ocho de cada diez aulas. Asimismo, entre el 2005 y 2006 se adquirieron 120 equipos de computación con pantalla plana. Además se optimizó el ancho de banda de Internet (informe del rector 2005-2006).

En ese periodo la universidad sostenía una situación complicada, la incorporación de nuevos agentes en funciones clave y la reubicación de otros repercutieron aparentemente en el proyecto de tecnología para la educación; además, los dos agentes que coordinaban la comisión del proyecto de tecnología tuvieron diferencias y fricciones generando con ello un rompimiento, por lo que dejaron de trabajar de manera coordinada, lo que eventualmente afectó al equipo. Un agente relata:

> *"Si me acuerdo de esas tensiones entre B y M, me acuerdo perfectamente de esa reunión que llegaron a presentar juntos, y después de esa reunión ya no me acuerdo de haberlos visto juntos; yo no te puedo decir qué paso, pero si fue evidente que hubo una ruptura"(CF6)*

5.3.2 Desarrollo TIC: periodo 2008-2013

La actualización y acondicionamiento de infraestructura TIC fue una preocupación y un motivo de acciones constantes; en el informe 2008-2009 del rector se indica la compra de 103 equipos de escritorio, seis portátiles, y la remodelación de una sala de laboratorios de

cómputo, el equipamiento de un laboratorio para ingenierías con computadoras nuevas, y la adquisición de un servidor de base de datos para soporte de servicios escolares, tesorería y contraloría. Además, la capacidad de respaldo de la información se incrementó a cuatro terabytes. El ancho de banda pasó de 16 a 34 megabytes.

La infraestructura seguía prosperando y algunas áreas realizaban procesos educativos en línea; por ejemplo, el centro de idiomas inauguró un laboratorio virtual montado en la plataforma de aprendizaje Moodle. En el lapso 2009-2010**,** para impulsar el E-learning, se adquirió la suite Articulate para la elaboración de objetos de aprendizaje en ambientes virtuales y se puso a disposición de la comunidad la plataforma Connect Pro como aula virtual para el desarrollo de programas, cursos, clases, conferencias y seminarios.

El proyecto de tecnología permitió a la universidad contar con la plataforma institucional -el intrauia-. Además la biblioteca se transformó en un centro de recursos para el aprendizaje, esto último contribuyó a impulsar o facilitar la investigación, asimismo, se rediseñó la sala de capacitación volviéndose una sala interactiva de formación de alumnos y profesores. Las acciones mencionadas muestran tanto el apoyo y la intención de crear condiciones para la implementación de procesos educativos en línea, como la iniciativa e interés de algunos docentes por llevarlos a cabo.

A pesar de que la Aldea Virtual fue un diseño original de la universidad, hecho en casa, no pudo competir con las redes sociales y plataformas impulsadas por grandes corporaciones. La Aldea se sostuvo en uso por varios años y aproximadamente nueve años después de su iniciación se decidió concluir con el proyecto. En ese momento se ponderó sí se regresaba a Blackboard o sí se adoptaba Moodle; finalmente se optó por Moodle, por un periodo aproximado de un año coexistieron la Aldea y Moodle, la Aldea se apagó alrededor del 2012. El criterio de mayor influencia en el cambio y elección de plataformas se asoció a los costos y mantenimiento de las mismas. Sin embargo, las decisiones acerca de qué tipo de software usar fue uno de los varios puntos de controversia entre quienes estaban a cargo del proyecto o impulsaban procesos en línea, dos agentes declaran:

"…lo que sí me acuerdo es que la discusión de dejar Blackboard y pasarse a Moodle fue muy agría, porque un poco la gran discusión era entre lo pagado y lo gratuito" (AM1)

"había dos personas en la universidad que lideraban la discusión sobre eso, pero además estaban totalmente divididos y totalmente polarizados tan sólo por la plataforma, uno de ellos decía que Moodle y la colega afirmaba que Blackboard era lo mejor" (AM2).

En estos dos periodos rectorales, las autoridades invirtieron en la actualización de la infraestructura y la universidad adoptó Moodle para llevar a cabo diversos procesos en línea –entre ellos las asignaturas. Las autoridades y responsables hicieron gestiones para la adquisición de software, aunque principalmente se usaban y aprovechaban los recursos institucionales disponibles.

5.3.3 Consolidación info-estructura 2013-2018

La actualización y renovación tecnológica ha sido un proceso de desarrollo en constante evolución, las acciones implementadas en el periodo 2014-2015 incluyeron la adquisición de equipo y software. Además, la universidad realizó una inversión de varios millones de pesos bajo el esquema de arrendamiento, buscando garantizar el óptimo funcionamiento de los centros y la red de datos para los siguientes cinco años. Asimismo, se obtuvo el certificado M100 otorgado por Microsoft que distingue a la universidad como empresa legal; se invirtió también para incrementar licencias y adquirir software para las distintas áreas administrativas y académicas de la universidad.

Igualmente, se adquirieron y renovaron convenios para la obtención de software sin costo con fines académicos, en el periodo del 2015 a 2016, se remodelaron áreas, se incrementó el ancho de banda y se fortaleció la seguridad a través de la implementación de Firewall de última generación. Se concluyeron proyectos de remodelación de salas, se adquirió más equipo, se compraron 130 computadoras reduciendo con ello el periodo de obsolescencia tecnológica de 3.8 a 2.6 años en promedio.

Las estrategias para contar con infraestructura sostenible eran diversas. Al año siguiente, la universidad obtuvo el certificado M100 por tercer año seguido, se adquirió software especializado y se gestionaron convenios de donación de licenciamiento académico. Se

adquirió más equipo de cómputo y se logró la certificación de la red de fibra óptica. Además se implementó un sistema de monitoreo de la red, mejorando los tiempos de respuesta ante contingencias y se pusieron en marcha diversos micro -sitios y aplicaciones móviles para la optimización de los servicios a la comunidad (Informe del rector 2016-2017). Después de haber sido comisiones de agentes quienes atendían los procesos educativos en línea, en el 2015, se crea la coordinación de educación virtual quien trabaja de manera cercana con la DGA.

Asimismo, en el 2017, con el propósito de impulsar la educación en línea se llevó a cabo un proyecto de mejora de la plataforma *Moodle*. Además, como parte de su actividad académica y de vinculación, la Coordinación representó a la Ibero Puebla en la red EDUTIC[17] de AUSJAL. En el periodo 2017-2018, se adquirieron y renovaron los licenciamientos de software especializado, se obtuvo el certificado M100, por cuarto año consecutivo. Igualmente, se gestionaron convenios de donación de licenciamiento académico con empresas desarrolladoras de software, con un importe cercano a los $19,000,000.00 y con 888 licencias donadas.

Asimismo, se renovaron y se benefició a la Comunidad Universitaria con programas gratuitos de *CATIA, Adobe, Minitab, Microsoft Office, Corel, Autodesk*. En algunos casos, a través de las propuestas de la dirección de tecnologías, la inversión en equipamiento fue constante, se adquirieron 250 computadoras de alto desempeño y se actualizaron otras; es decir, la institución renovó más del 50% de su infraestructura de cómputo de usuario final (Informe del rector 2017-2018). En la Figura 19 se sintetizan algunos aspectos sobresalientes de infraestructura tecnológica.

[17] La misión de EDUTIC es promover la utilización pedagógica de las TIC en las acciones académicas y de orden social de las universidades de la Red AUSJAL y de las demás redes educativas y sociales de la Compañía de Jesús en América Latina, mediante procesos de acompañamiento y asesoría (https://www.ausjal.org/edutic)

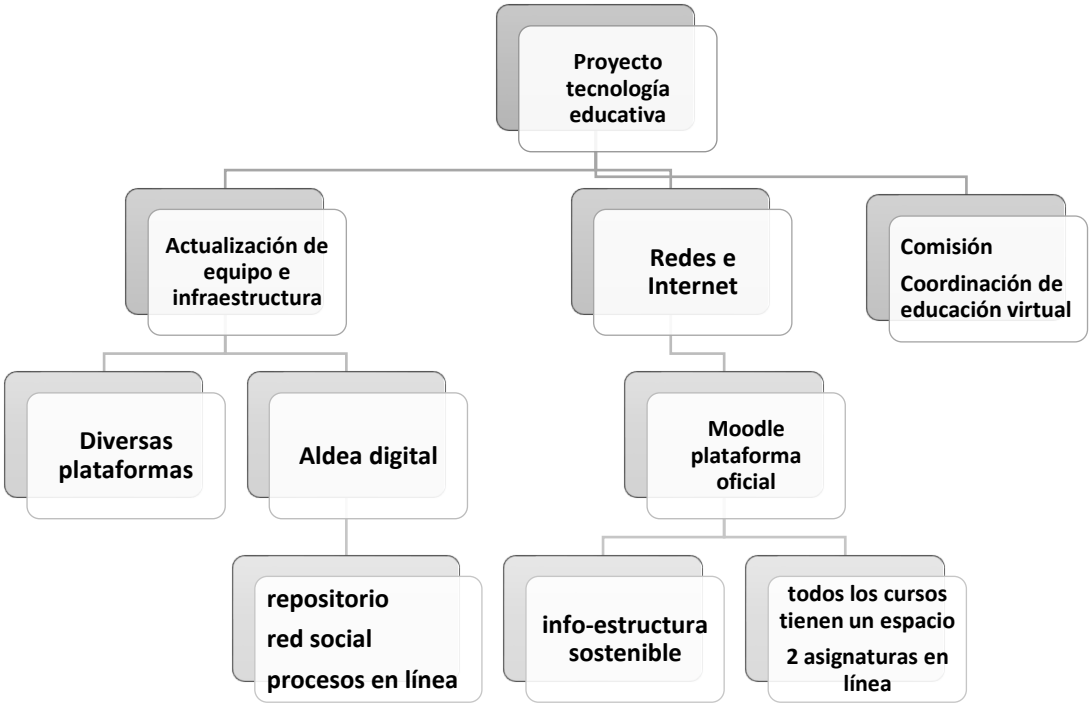


Figura 19. Eventos relevantes de procesos TIC

Actualmente, la infraestructura es adecuada y soporta una variedad de gestiones administrativas; por ejemplo, inscripciones y realización de pagos. Asimismo, otros procesos académicos son viables, esto incluye el acceso, recuperación y almacenamiento de artículos de las bases de datos en biblioteca, el intercambio de materiales de estudio entre docentes y estudiantes, así como evaluaciones. La cantidad de equipo adquirido y actualizado, la inversión en software y certificaciones permiten afirmar que la evolución y mejora de las condiciones TIC han venido de un menor a un mayor desarrollo, alcanzando un estado donde se tiene amplio acceso y cobertura para diversas funciones.

Igualmente, es posible decir que se satisface la info-estructura que Garrison y Anderson (2003, p. 107) declaran ineludible para llevar a cabo asignaturas en línea. La habilitación y acondicionamiento de la estructura informática ha sido posible a través de la gestión y autorización de recursos así como la articulación de algunos departamentos; entre ellos DGA, dirección de tecnologías y educación virtual. La colaboración entre agentes de estas áreas ha contribuido a crear condiciones viables, aunque susceptibles de ser mejoradas, para la gestión de las asignaturas en ambientes en línea. Enseguida se da paso al tercer tema.

5.4 Factores organizacionales

El tercer tema se refiere a elementos o procesos de la convergencia organización-innovación. En este apartado se consideran normativas institucionales, posturas de autoridades académicas y articulaciones en la universidad. De la misma manera, se describen el liderazgo, los significados y las resistencias hacia la innovación que se estudia; se hace alusión a la incidencia de factores del entorno como las certificaciones sobre la innovación.

5.4.1 Alcance y relevancia de las asignaturas en línea

El proyecto de cómputo y tecnología para la educación que incluía la implementación de procesos en línea estaba planeado para llevarse a cabo en varias etapas, era un proyecto costoso por lo que sería un avance gradual. El aspecto tecnológico progresó rápidamente, de manera opuesta, el proyecto *educativo* se discutió mucho pero no se definieron metas, que favorecieran el desarrollo y consolidación de las asignaturas en línea. El agente educativo (CF4) declara:

> *"Si hubo tecnología en el sentido de conectividad, la Ibero tiene buena conectividad yo creo que hasta la fecha, equipo de cómputo, pero nada de eso tiene que ver con educación en línea; entonces, si se hizo gran inversión, pero en educación a distancia, nunca*" *(CF4).*
> *"No había un proyecto como tal había un grupo de gente diciendo hagámoslo (CF4)"*

En las etapas iniciales, la conceptualización y forma de gestionar los procesos en línea no estaban claros para los docentes; la forma y las condiciones de implementación eran confusos, no se desarrolló un marco conceptual. Los docentes no tenían claridad, esto se asociaba a diversos factores como el poco conocimiento que tenían acerca de la modalidad: la carencia de políticas y lineamientos. A pesar de los cursos de formación docente para gestionar el proceso de aprendizaje en este tipo de entornos, los agentes conceptualizaban y significaban la modalidad educativa de muy diversas maneras. Derivado de ello, no había certeza del alcance o lo que se pudiera lograr. Algunos agentes refieren al respecto:

> *"…desde entonces no se han creado las condiciones desde mi punto de vista conceptuales y educativas es decir, eh, por qué lo estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo …además, había toda la discusión si le llamábamos educación en línea o educación virtual" (AM2)*

"…los diseñadores tenían muy claro cómo y para qué usar la Aldea, pero creo que los académicos no, faltó esa parte de traducción" (CF6)

"… además había muy poca gente que supiera que era eso de educación en línea, entonces la mayoría de los profesores pues era como imaginarlo, medio capacitarse, cuando inició el Moodle, casi te hacia adaptar la clase, nada más subir lecturas, no sé" (BM3)

Estas situaciones se explican desde el concepto de claridad de Rivas (2010), éste es un concepto bidimensional que incluye claridad conceptual y de procedimiento; este autor señala que la claridad enlaza el tiempo y esfuerzo necesario para comprender los aspectos básicos de la innovación, para entender los objetivos y las necesidades o problemas que pretende satisfacer; así como lo que la innovación significa. Asimismo, ya se había señalado que McAnally-Salas y Organista (2007) postulan que la educación en línea es un concepto difícil de consensuar; por lo que de alguna manera se explica que en la universidad haya diversas conceptualizaciones o traducciones de la modalidad.

La falta de claridad, acerca de lo que la innovación implica, ha generado una conceptualización inexacta y diversas percepciones y posturas. Además, la claridad también supone entender las funciones y los beneficios que se buscan con la innovación; cuando esto no sucede, es difícil que a los agentes les interese o acepten la innovación. El alcance pretendido de dos asignaturas por licenciatura se ve interferido porque algunos agentes no tienen claro el porqué, para qué o cómo de la modalidad educativa.

5.4.2 Normatividad y lineamientos internos y externos

La normativa o lineamientos son elementos necesarios ya que dan directriz y orientan la gestión de procesos. A etapas iniciales del proyecto, la implementación de asignaturas en línea requería tanto de una reglamentación oficial como de una desarrollada al interior de la universidad. La falta de normativas por parte de la SEP fue un factor que incidió en el desarrollo de la modalidad educativa; el acuerdo 279 no incluía la educación en línea, causando con ello ambigüedad para la operación de este tipo de programas de manera oficial; situación que afectó a la universidad, especialmente por ser una universidad privada que está sujeta a supervisión y controles externos. El agente BF1 refiere:

"entonces en esta parte específica de la educación en línea pues es un problema ¿por qué? porque si usted revisa el actual acuerdo 279 no contempla la educación en línea, ese acuerdo es del año 2000" (BF1).

Servicios escolares, área encargada de gestionar el registro de programas ante la SEP, se resistía a la implementación de los procesos en línea por la carencia de lineamientos; éste fue un factor que en aquellos momentos entorpeció el desarrollo e implementación de la modalidad en línea, al respecto el agente BF1 relata:

"*…bueno pues cada quien empezó a hacer sus pininos, sacando sus cosas y todo, nos enfrentamos a muchos problemas regulatorios, entonces en un momento dado en esos últimos tres años decidimos por lo menos en el sistema Ibero, eh, no entrarle a la educación en línea porque no teníamos un marco regulatorio certero" (BF1)*

Las normas, de acuerdo con Ezpeleta, 2004 son un eje articulador; al no contar con una normativa institucional para la gestión de las asignaturas en línea, la puesta en marcha de éstas resultó ambigua para los agentes; se ha precisado ya que en las instituciones con principios de anarquías organizadas, los procesos propios de la organización no son entendidos por sus integrantes. Además, la resistencia de servicios escolares generó incertidumbre acerca de la conveniencia de la modalidad; estas condiciones ponen en evidencia rasgos característicos de las organizaciones con acoplamiento débil; Weick (1976) ha dado cuenta de que en este tipo de organizaciones existe una relativa falta de coordinación, hay una coordinación lenta; además de una ausencia relativa de regulaciones.

La carencia de lineamientos y la falta de una entidad interna abocada al desarrollo de procesos en línea persistieron por varios años, para los periodos rectorales 2005-2008 y 2008-2013 no había habido mucho avance en el desarrollo de la modalidad o de lineamientos. La sugerencia hecha por las autoridades, que acompañaba a los planes NEC, de impartir una asignatura en línea en los programas de licenciatura simplemente no se cumplía.

*"la normativa **esa** de que se dieran materias en línea estaba desde hace muchos años, la universidad por todos estos problemas [reglamentaciones] no había dado un seguimiento real" (BF1)*

Las diversas preocupaciones que se manifestaban combinadas con la configuración de la organización resultaron en periodos de estancamiento para el desarrollo de las asignaturas, ya que la modalidad no avanzaba, se quedaba detenida. No obstante, algunos entrevistados atribuyen el incumplimiento de la indicación al tipo de organización, los agentes resaltan que rasgos como la colegialidad y la democracia influyen en la funcionalidad de la universidad; un entrevistado relata:

> *"yo creo que, la ventaja y la desventaja de una organización como la Ibero es que es muy colegiada, muy horizontal, muy democrática; entonces creo yo que si pesa más esta parte de la libertad de cátedra o la resistencia incluso de las áreas, de los colegiados, sobre la línea que da una autoridad; pues el rector va a decir por lineamiento ahora se tiene que hacer esto, pero finalmente hay como un margen muy amplio de libertad en las áreas y de los profesores para hacerlo o no hacerlo, y no hay como una, porque tampoco es el estilo de la universidad, como te voy a sancionar si no cumples esto no, como que no es una universidad de ese estilo tan vertical*" (BM3).

La percepción que esta apertura puede entorpecer el desarrollo de procesos se hace evidente; algunos agentes señalan que es significativo tener participación del personal, pero al mismo tiempo eso puede ser un factor que impide que los procesos fluyan rápido (BM3, y CF4). De la misma manera, uno de los agentes entrevistados CF4, reconoce que a pesar de que la universidad es una institución vertical en algunos aspectos, es democrática en otros y ello también presenta inconvenientes:

> "*para muchas cosas es una institución de decisiones democráticas, el problema en las instituciones democráticas como en la cámara de diputados es que sobre todo si no hay mayorías es que las cosas se atoran, se atoran totalmente"* (CF4).

Al paso de los años, la evolución de la organización y el interés de la dirección general académica de concretar las asignaturas dieron pauta para la emisión y publicación de lineamientos. La instrucción de implementar una asignatura se agregó en la normatividad o lineamientos de los planes SUJ, los cuales entraron en vigencia en el 2012. La normativa institucional lo declara de la siguiente manera:

> *"Al menos una asignatura para ser cursada a distancia de modo que el estudiante se familiarice no sólo con los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en el diseño,*

sino también con el entorno virtual como medio de aprendizaje y futuro ámbito de inserción laboral" (Marco Operativo SUJ 2012, p 5).

Además, el número de asignaturas que debían ser impartidas en línea se modificó, el informe del rector 2011-2012 indica que en ese periodo se constituyó la comisión de educación virtual, a la cual se le encargó establecer las pautas para que los diferentes programas de licenciatura diseñaran y operaran al menos dos cursos totalmente en línea. Esta indicación permitió mayor visibilidad de las asignaturas; sin embargo, no fue suficiente.

La propuesta de contar con asignaturas en línea se empezó a gestar desde el 2000; sin embargo, no es hasta el 2012 que por lineamiento se consideran en los planes SUJ. En el 2016, la DGA dio la indicación y finalmente en ese año, la coordinación de educación virtual desarrolló y fueron publicados los lineamientos vigentes; los cuales establecen la ruta de diseño y gestión de un curso en línea. En ellos se describe el proceso a seguir; éstos explican que puede ser un académico de tiempo o de asignatura quien diseña o gestiona (tutor); enseguida propone la asignatura al coordinador. No obstante, la ruta puede ser a la inversa, donde el coordinador considere la conveniencia de optar por esta modalidad para una asignatura específica y designa a un académico para el diseño de contenidos y actividades. Los lineamientos describen cómo se lleva el proceso y en el caso de autorización de la asignatura señalan que:

"*el coordinador del programa presenta ante el Consejo Técnico las propuestas de asignaturas y el consejo decide sobre su pertinencia considerando la intención curricular y aspectos de desarrollo de otras habilidades. Al ser avalada la asignatura, el coordinador designa a un profesor para el desarrollo de contenidos quién a su vez es apoyado por un diseñador instruccional" (Lineamientos, 2016, p 3).*

Además de recomendar de qué área deben provenir las asignaturas: área mayor departamentales, u optativas del área menor, los lineamientos 2016 destacan que el académico debe cumplir los requerimientos que se resumen enseguida:

- Experiencia profesional reconocida en la disciplina de la asignatura
- Usuario activo de las TIC y experiencia comprobable en cursos en línea, independientemente del rol (docente, estudiante, diseñador)

- Aplicación de métodos y estrategias centradas en el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje
- Manifestar un convencimiento sobre la educación en línea como una alternativa educativa válida y pertinente para la formación de los estudiantes

Los lineamientos indican el tipo de apoyo que el académico recibirá por parte del área de educación virtual; asimismo se señala que el encargado obtendrá una retribución por parte de la universidad, siempre y cuando no sea académico de tiempo o esta actividad no sea parte de su función sustantiva. Los lineamientos señalan que para la impartición de la asignatura, el coordinador designará a un académico que puede o no ser quien realizó el diseño de los contenidos, ya que una vez desarrollado, el curso es propiedad de la universidad. Es necesario destacar que el proceso de evaluación no se consideró dentro de los lineamientos; actualmente, se desconoce la efectividad de la modalidad educativa ya que hasta el momento no se ha realizado ninguna evaluación general para ver los resultados del proyecto, un agente aclara:

"Hasta ahora no hemos evaluado, aunque creo que nos caería muy bien" (AM2).

El desarrollo de lineamientos internos se complementó con la publicación de un acuerdo por parte del organismo oficial. El acuerdo 17-11-17 de la SEP, que es el que reconoce y valida los estudios de educación superior, se publicó en noviembre del 2017 y entró en vigor el 9 de febrero del 2018 ya describe los lineamientos para la educación virtual en las IES. Esto independientemente de la modalidad que prive en la institución. La combinación de lineamientos internos con la normatividad oficial contribuye a tener una claridad de procedimientos y una directriz para los procesos educativos en línea. Uno de los agentes entrevistados señala al respecto:

"*hasta apenas ahorita la secretaria de educación pública ya encontró un marco en el cual cobija o ya describe la educación y ahora sí como que ya la estamos viendo*" (BM2).

En necesario considerar que hay otros requerimientos externos marcados por organismos certificadores; la institución donde se realiza el estudio está certificada por FIMPES; este organismo ha preguntado por el estado de la educación en línea en la universidad, esto se señala:

"con las acreditadoras externas, uno de los elementos que cada vez sale más es qué está pasando con la educación virtual, entonces ahí hay un requerimiento que es externo, y que te va a obligar palomear uno de los requisitos" (AM3).

Este factor del entorno tienen una influencia potencial; las acreditadoras ya han preguntado cuál es el estatus de la educación en línea; sin embargo, es probable que en el momento en que FIMPES la vea como un requisito tendrá otra posición institucional, ya que la universidad cumple con las regulaciones de esta acreditadora como mecanismo de calidad de sus programas, esto debido a que la acreditación es asociada al concepto de aseguramiento de la calidad (Buendía, 2011).

Los lineamientos internos no han sido producto de los grupos o de un trabajo colegiado, la participación de docentes ha sido escasa; por lo que se pueden obviar condiciones que afrontan los estudiantes y profesores al momento de llevar a cabo la implementación. Otro factor que es importante considerar es que no se supervisa o verifica el cumplimiento de la normativa; esto resulta en un desfase de acciones y normas que evidencian lo que señala Rivas (2010) que en las instituciones hay una diferencia patente entre las regulaciones oficiales y las actuaciones reales. En la Figura 20 se sintetizan la evolución de lineamientos externos e internos para la educación en línea.

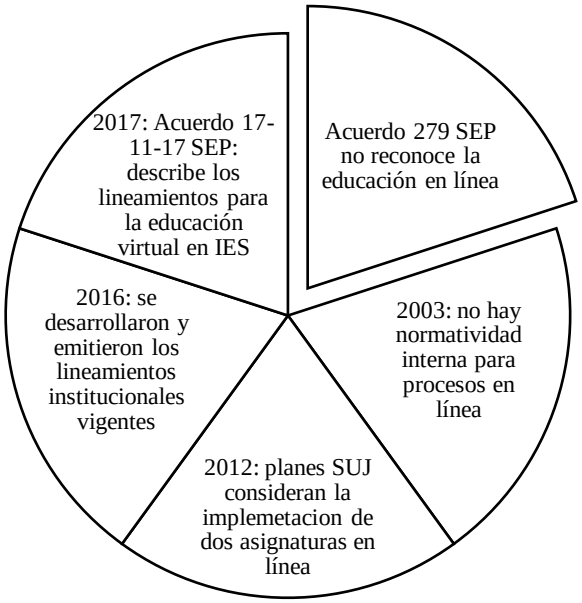


Figura 20 Lineamientos Educación en Línea (Fuente: elaboración propia)

Los programas o proyectos educativos son vulnerables tanto a condiciones internas como del entorno, aunque el nivel de incidencia es diferente. Mientras que al interior de la universidad no había una directriz que indicara el procedimiento, para quien pudiera estar interesado en diseñar o implementar asignaturas; la falta de reglamentación SEP incidía en las decisiones de servicios escolares que se resistía, afectando con ello de manera directa el avance de las asignaturas en línea. En este caso la resistencia de servicios escolares que decidió no dar seguimiento a la implementación de asignaturas, tuvo una mayor influencia ya que contribuyó a un estancamiento o ralentización de la modalidad por casi dos periodos rectorales consecutivos.

5.4.3 Autoridades Académicas: posturas

La universidad donde se realiza el estudio pertenece al grupo de universidades encomendadas a la Compañía de Jesús. A pesar de que las instituciones comparten ideales, tradiciones, y llevan a cabo proyectos colaborativos; cada institución es autónoma legalmente. En la estructura de la universidad se cuenta con autoridades colegiadas y autoridades unipersonales. La funcionalidad se sustenta en su mayoría en decisiones de cuerpos colegiados, de los cuales el rector encabeza el consejo universitario. Los órganos colegiados son varios y tienen reuniones regulares; la periodicidad de reuniones es diferente ya que depende del cuerpo colegiado en cuestión. Rectoría otorga o delega en diferentes cuerpos colegiados y agentes educativos, poder y autonomía para la toma de decisiones y la gestión de los procesos; la intervención de estos depende del asunto en turno y del área de competencia de cada agente o colectivo docente.

La ideología del Sistema Jesuita permea en las instituciones de la red, de ahí que la postura de los líderes morales influya en la universidad. Algunos de los agentes educativos señalan que había o hay un debate entre los líderes morales de la institución acerca de procesos educativos en modalidad en línea. Un agente puntualiza que para entenderlo es necesario profundizarlo; el agente BF1 refiere que las experiencias iniciales a nivel sistema no fueron buenas. Este agente relata que en períodos iniciales de la implementación de procesos en línea, lo que se observó fue que el profesor no tenía conocimientos de diseño curricular para la modalidad y el estudiante no estaba preparado, pensaba que sólo era inscribirse, no tenía disciplina y empezó a abandonar los cursos. Aunado a lo anterior en aquellas épocas, la

tecnología no tenía la conectividad que ahora, por lo que frecuentemente no soportaba los materiales audiovisuales y la red se caía, por lo que con ese escenario:

"algunas instituciones Jesuitas dijeron: educación en línea, no, por favor" (BF1).

Sin embargo, hay quienes disienten y creen que la postura de los líderes morales es otra, ya que sus experiencias han sido diferentes: Uno de los agentes entrevistados relata:

"...yo no he escuchado a ningún jesuita que diga no quiero educación a distancia, yo en mis 20 años que he estado en la universidad, al contrario nos han exigido que tengamos que dar ese salto y que comercialmente estemos en la competencia" (BM1)

Desde el momento en que inició el proyecto de tecnología educativa ha habido diversos rectores y directores generales académicos con diferente visión y postura hacia la educación en línea; algo similar ha ocurrido con los agentes educativos a cargo de la modalidad han sido diversos y con posturas heterogéneas. Estos cambios tanto de autoridades, encargados de la modalidad, como de coordinadores de licenciatura han tenido efecto en la implementación, pues la salida de unos y la entrada de otros, ha propiciado ya sea el impulso o la poca continuidad de los procesos en línea, un agente que fue parte de la comisión que inició el proyecto relata:

"En aquel tiempo, en la universidad pasaban muchas cosas, había como algunas ideas encontradas pues de las autoridades, de algunos Jesuitas incluso, había quienes se oponían al uso de tecnologías, eran los anti-tecnologías, había quienes las promovían, entonces había como una tensión, ahí había como un encuentro de ideas, finalmente se hizo, vencimos muchos obstáculos económicos y de cosas" (CM3)

"...después hubo algunos cambios en la universidad, cambiaron pues algunos directivos, cambiaron algunas ideas y estaba también atrás este conflicto que te comento, ¿no? Que si era lo mejor o que si eran mejor las clases presenciales" (CM3)

No obstante, en contraste con las afirmaciones que señalan que los líderes morales de la institución no creen en la modalidad educativa; el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) en el 2015 inauguró una plataforma en línea que opera a nivel mundial y que busca compartir

recursos educativos y producciones académicas. La misión de la plataforma es promover la colaboración entre los miembros de la comunidad mundial de educación superior jesuita a través del intercambio materiales educativos y de archivos en formato digital; se busca la creación de oportunidades y herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, (Carta Ausjal, 2016).

Otro punto controversial es la percepción que hay acerca del apoyo de la máxima autoridad en la universidad, mientras que agentes educativos (BM1, CM2) como algunos directores de departamento señalan que hay condiciones de apoyo, hay coordinadores y docentes (CF4, DF1) que difieren señalando que las autoridades no apoyan de manera decidida; los procesos se delegan y no hay un seguimiento puntual. En cuanto a la postura que se percibe del rector del periodo 2013-2019, hay agentes que señalan que no promovía o manifestaba entusiasmo por la modalidad educativa y se consideraba que su apoyo visible era un factor deseable e importante. De manera opuesta, uno de los entrevistados refiere que el rector mostraba interés y preguntaba las razones por las que no había prosperado la educación en línea en la universidad.

> *"...pero te puedo decir que hoy con los que tengo más cercanía y uno es el padre rector, uno de sus temas siempre es ¿por qué no tenemos educación en línea?"(BM1)*

Es importante destacar que lo declarado anteriormente pueden ser únicamente percepciones de algunos agentes educativos y no necesariamente la postura de las autoridades de la universidad.

En los coordinadores se delega las actividades que corresponden a la gestión de sus programas así como dar seguimiento a los lineamientos; es necesario señalar que los coordinadores a pesar de tener autonomía para diversos procesos, no tienen toma de decisión unipersonal sobre el plan de estudios. Al igual que con las máximas autoridades, se encuentran posturas a favor y coordinadores que no están convencidos de la modalidad educativa. Al respecto dos agentes que ejercen esta función refieren:

> *"...yo suelo ser como niña obediente entonces si pongo atención en lo que piden pero además me interesa mucho porque parte de la formación de mis chavos es que ellos*

puedan aprender a trabajar en diversas plataformas, un área de mucho trabajo para el mercadólogo es justamente el marketing en línea" (CF1)

"…no tenemos en línea tendremos próximamente, el próximo periodo, otoño seguramente tendremos alguna porque es una exigencia de la DGA…, lo cual nos complica también el asunto, yo no creo mucho en los parches" (CM1)

A ciencia cierta se desconoce cuál es la postura de los líderes morales acerca de la educación en línea; sin embargo, la creencia difundida de que no están de acuerdo, si puede influir en las posturas que los diversos agentes adopten hacia la modalidad. El análisis de este apartado reitera la apreciación de posturas encontradas y por ende un seguimiento a la implementación de la innovación de diversa índole a la implementación de la innovación. La falta de seguimiento es congruente con el planteamiento de Weick (1976), quien señala que las organizaciones débilmente acopladas se sustentan en principios de operación ambiguos, donde además la descentralización y delegación generan una dinámica de largo plazo diferenciada.

5.4.4 Procesos de tomas de decisiones

En la universidad, la toma de decisiones ocurre en diferentes instancias académico-administrativas e implica diversos mecanismos. Desde el inicio del proyecto de tecnología educativa y hasta el momento actual, los entrevistados refieren que quienes toman las decisiones curriculares son los directivos y los órganos colegiados. En la forma de gobernanza de la universidad se observan tanto rasgos del modelo burocrático como rasgos del modelo colegial, -decisiones colegiadas y unipersonal. La toma de decisiones puede ser un proceso complicado ya que intervienen diversas instancias y/o agentes; lo que conlleva diferentes agendas, posturas e intereses que influyen directamente sobre el asunto o tema sobre el que se decide. Hendrickson et al. (2013), refiere que tanto la toma de decisiones como el liderazgo son procesos fluidos y dinámicos que asumen diferentes características ya que dependen del rol específico que la persona tiene en la organización.

En el ámbito curricular, específicamente en el cambio de planes curriculares la decisión de cambiar fue tomada a nivel sistema; para estos procesos se tomaron decisiones en diferentes instancias; primeramente el SUJ, posteriormente entre homólogos del sistema, para

consecutivamente las decisiones más particulares y especificas fueron tomadas en las universidades y en la universidad de estudio fueron coordinadas por la dirección general académica. En contraste, la decisión inicial de implementar procesos educativos en línea surgió del rector en el periodo 1999-2005, apoyado por su equipo se contrató una comisión en quien se delegaron tanto decisiones como acciones, aunque de acuerdo a lo relatado por uno de los agentes (BM3) esto ocurría en coordinación, consulta y negociaciones con rectoría.

"imagínate llega este profesor que venía contratado y dice que necesitaba tres millones para actualizar todos los equipos y el internet, conectar toda la universidad; no olvídate, fue un escándalo; pero se los dieron, lo negoció y logró que le dieran grandes cantidades" (DF1)

En los periodos rectorales subsecuentes; el proyecto de educación virtual se delegó en un encargado y de esa manera se dio continuidad a la implementación de las asignaturas en línea. En consecuencia, el responsable del proyecto tenía la facultad de tomar las decisiones y reportaba a la DGA. Otro aspecto importante es la manera de comunicar las decisiones o cambios acerca de algunos procesos curriculares a la comunidad, en este caso fue a través de la publicación de la normatividad, éste es un mecanismo importante para difundir decisiones y acuerdos. La Dirección General Académica, del periodo 2012-2018, decidió que se debían de impartir dos asignaturas en línea por programa, lo cual se plasmó y publicó como normativa; las reacciones hacia esa decisión fueron diversas, dos de los agentes a cargo de diferentes coordinaciones refieren:

"es una exigencia de la DGA, dirección general académica, de que tengamos al menos alguna asignatura en línea" (CM1)

"es una solicitud de la DGA pero más allá es una oportunidad, de eh, generar diferentes maneras de aprendizaje con nuestros alumnos, eh, y además favorecer otras modalidades distintas a la tradicional, que además implica que el profe también se desarrolle en sus capacidades docentes" (CF1)

Uno de los aspectos importantes en la toma de decisiones es las personas que participan en ésta; las decisiones están mediadas por el conocimiento de los agentes en el tema, la postura que tienen, y la función que desempeñan. En la universidad, tanto los departamentos académicos como las coordinaciones son susceptibles de tener cambios de responsables; frecuentemente, hay personas que finalizan periodos y cambian de área o de función; al mismo tiempo, nuevos agentes se incorporan. Las anarquías organizadas advierten que donde hay un flujo constante de agentes, las decisiones se ven afectadas por el nivel de conocimiento que tienen los recién incorporados, esto ya sea acerca de la institución o de la situación en cuestión; esto lleva a una situación en la que la decisión puede ser tomada desde una nueva perspectiva o con mayor conocimiento del tema; no obstante, lo que se ha observado es un seguimiento diverso para la continuidad de procesos.

En la institución los periodos de rectores y DGA son de varios años; sin embargo, los coordinadores de programa pueden ser cambiados con mayor frecuencia, lo que origina una participación fluida. Aunado a lo anterior, los docentes tienen una participación nula en la toma de decisiones de manera directa, esto a pesar de que son quienes asumen y ponen en marcha los diversos proyectos educativos. La oportunidad de los docentes para incidir en las decisiones es a través de mecanismos de consulta que buscan incorporar la opinión de la comunidad. Este último rasgo podría asociarse al tipo de gobernanza del modelo colegial, donde se cree en la participación de la comunidad.

La toma de decisiones en las coordinaciones sigue dos mecanismos; en algunas, las decisiones son unilaterales o jerárquicas. Los motivos son diversos, pueden estar basadas en una lógica de funcionalidad; esto se ejemplifica con un director de departamento quien ~~muestra una actitud práctica y~~ refiere que en su departamento ya tenían una materia en la modalidad, se contaba ya con la experiencia, por lo que para observar el lineamiento la decisión que él tomó fue hacerla extensiva a otros programas del departamento, el agente refiere:

> *…entonces cuando viene la política, nosotros ya teníamos la experiencia de esa materia que se imparte a América Latina…. entonces pues ya nada más se imparte a varias licenciaturas (AM2)*

El otro mecanismo es la toma de decisiones en conjunto, el proceso de decisiones colegiadas se replica, un agente refiere:

> *"…en ese departamento la decisión de la educación en línea se puso en común en el colegio de profesores" (AM3).*

Asimismo, una de las coordinadoras entrevistadas indica que para cumplir con la implementación de asignaturas en línea en su programa, ella se reunió con su colectivo docente para decidir cuál o cuáles asignaturas eran las adecuadas y quién/quiénes de los docentes realizaría la gestión, esto se decidió por consenso, la agente relata:

> *"lo hice preguntándoles a los profesores quién deseaba participar, porque me pareció que de esa manera iba a poder garantizar con el interés del profesor que no fuera un proceso que se quedara a la mitad" (CF1).*

En el caso de esta licenciatura, las materias han sido exitosas, tanto las docentes como la coordinadora están satisfechas, además los alumnos señalan que fue una buena experiencia. Esta forma de toma de decisiones creó entusiasmo, aquí específicamente, no se siguió el lineamiento institucional que indica que el coordinador designa al docente, y en términos prácticos se generaron interrelaciones colaborativas, de compromiso y corresponsabilidad, así como de motivación, es decir interrelaciones constructivas que favorecieron la implementación de la asignatura.

El procedimiento de toma de decisiones, en otras áreas de la universidad está asociado al modelo de gobernanza burocrático. Directores de departamentos administrativos toman decisiones de manera unilateral y en algunos de ellos obedece a que son expertos en el tema, ejemplo de ello es la dirección de tecnologías donde las decisiones recaen mayoritariamente en la persona responsable de esa dirección. Una situación similar se presenta con servicios escolares donde el agente responsable toma las decisiones sin consultar a las instancias académicas. La facultad que tienen estos agentes es un rasgo de las burocracias profesionales; Mitzenberg (1979) indica que los agentes son autónomos e independientes ya que su pericia y conocimiento les concede el poder de toma de decisiones.

No obstante, la forma unilateral de decidir de la administración influye en la manera en la que se asumen las decisiones, esto ha causado desarticulaciones entre departamentos o procesos y desencuentros entre algunos agentes. El agente CM1 relata al respecto:

"lo hemos dicho todo el tiempo, ¿no? es que la parte administrativa toma sus decisiones, pues sí, pero me rompe el queso, me desgracia el trabajo" (CM1)

A etapas iniciales, la decisión de contar con procesos en línea fue del rector y su equipo por lo que se favoreció una línea de arriba abajo, jerarquía a docentes, con todo lo que ello implica. Díaz-Barriga Arceo (2010) a este formato lo denomina como una lógica de implantación unidireccional, la autora advierte que cuando ocurre una representación excesiva o escasa de docentes en la toma de decisiones, o una relación de subordinación entre los diversos agentes, se produce un "punto ciego" que termina por socavar el proyecto curricular.

Joskomovic et al. (2015) expone que para decidir la manera en la que la educación en línea será incorporada en las prácticas vigentes, todos los interesados deberán ser incluidos en el proceso de toma de decisiones. Al respecto, la escasa representación o participación de agentes educativos de otras áreas evidenciaron acoplamientos débiles. La falta de participación de agentes de la administración al momento de decidir la implementación propició otro inconveniente, la discontinuidad entre las acciones de la administración y las de la academia por falta de articulaciones o interrelaciones entre departamentos y de agentes.

Además, la movilidad o participación cambiante de los agentes en la toma de decisiones presenta una ambivalencia para las asignaturas en línea ya que por un lado puede favorecer la incorporación de nuevas posturas y perspectivas hacia la modalidad; no obstante interfiere con la cohesión y consolidación de equipos que puedan innovar a corto y largo plazo. Al respecto, Fierro y Tapia (2005) sugieren que al momento de decidir innovar se pueden seguir varias rutas; aquí se observa que ello dependió del área, mientras que la tendencia de la academia fue de tomar decisiones colegiadas, en las áreas administrativas se favoreció un proceso unilateral. Por lo tanto, las interrelaciones que se dieron para la toma de decisiones en los cuerpos colegiados parecen haber estado caracterizadas por ser horizontales y de acuerdo o consenso; mientras que las de servicios escolares tuvieron carácter de imposición.

5.4.5 Articulación de procesos

La realización de procesos educativos requiere de personas especialistas y de comisiones especificas o áreas departamentales enfocadas a ello. La articulación e interrelaciones de agentes de diversos departamentos es fundamental; al respecto, Samoilovich (2008) sugiere que un buen gobierno en las IES depende de tres funciones claves: la articulación de un proyecto institucional, la gestión académica y la administración financiera.

Una de las indefiniciones para el impulso y consolidación de la educación en línea, y por ende para las asignaturas, fue su adscripción o pertenencia departamental. Al inicio del proyecto la comisión estaba en el área de tecnologías. En el 2008, la comisión inicial se había desintegrado y se consideró la opción de contar con un ente específico encargado de educación en línea y se creó la comisión de educación virtual, la cual inicialmente formaba parte del área de formación de profesores.

La comisión fue reubicada ya que en septiembre del 2010 hubo una reorganización en la universidad, por lo que las áreas de biblioteca interactiva, formación de profesores y educación virtual regresaron a depender de la dirección general académica. El objetivo fue estrechar la relación de sus proyectos con los programas académicos y el área de gestión curricular (Informe del Rector 2010-2011). Un agente entrevistado indica:

> *"yo creo que también una parte como de dónde ubicar eso administrativamente en el organigrama, quién lo iba como a coordinar, que me parece que ahí es donde se atoró mucho el proceso."* ***(BM3).***

Alrededor del 2012, aparentemente, no había certeza de a qué departamento o área debería estar adscrita; por lo que educación virtual fue nuevamente reubicado y se integró a la BIPA-CRAI. Sin embargo y debido en parte a ese cambio, el área de educación virtual se desdibujó ya que iba respondiendo a necesidades específicas de académicos, pero no de carácter institucional. En consecuencia, a los agentes que no les interesaba la modalidad ignoraban el área y quienes estaban interesados pedían apoyo; pero más por iniciativa personal que con carácter institucional.

En el 2016, el Consejo Académico del Sistema (CAS) aprobó la modificación de la normativa para programas de licenciatura y para dar un mayor impulso a los diversos proyectos de educación en línea, el comité académico decidió instituir la *coordinación* de educación virtual como entidad separada de formación de profesores, se ubicó físicamente en biblioteca y fue parte de un proyecto institucional conjunto con esta última. En el 2018, la coordinación estaba adscrita a servicios escolares; Desde la DGA había un reconocimiento de que era necesaria una mayor presencia y visibilidad de la coordinación para avanzar más rápidamente, una de las autoridades en funciones declara:

> "*…para que con algunos cambios o estructuras que se harán en la conformación del equipo poder visibilizarlos y darles una presencia más institucional"* (AM3).

La coordinación se volvió a reubicar, a partir del 2019 es una de las áreas que integran la dirección de innovación e internacionalización. Estos cambios de adscripción de educación virtual han llamado la atención de algunos agentes educativos, un agente entrevistado habla acerca de los varios cambios de área o departamento y declara:

> *"…es más todavía pasa una cosa más graciosa, a mí me parece rarísimo, el área de educación a distancia, nunca ha tenido una casa en un lugar que tenga sentido" (CF4).*

> *"Los cambio de educación virtual no tienen sentido, yo no entiendo que hacia educación virtual en servicios escolares, si es un área administrativa" (CF6).*

De esta manera, el énfasis de *promover* los procesos en línea se ve reflejado en diversas acciones y documentos institucionales; el informe de gestión 2011 hacía referencia a la prospectiva [18] institucional 2020 que en aquel momento indicaba que el Departamento de Humanidades contaría con un programa totalmente en línea y otro en modalidad mixta. A finales del 2010 e inicios del 2011, se le pidió al área de educación virtual la elaboración de una política institucional de educación virtual que posibilitara a la universidad para:

[18] Las prospectivas 2020 constituyen la segunda etapa de planeación estratégica que se puso en marcha en la universidad con el propósito de fijar directrices para los años venideros, éstas fueron desarrolladas en el 2010.

"…entrar y desarrollar toda una gama de oferta curricular y formativa bajo las modalidades de educación virtual" (Informe de gestión, 2011, p 77).

Asimismo, para diseñar e implementar las asignaturas en línea se coordinan varios departamentos y agentes. Las articulaciones e interrelaciones entre departamentos no son simultáneas, dependiendo de la fase del proceso es la intervención del área. Al presente, en el seguimiento tecno-pedagógico que se le ha dado a las asignaturas en línea, se ha planteado un trabajo articulado desde el departamento disciplinar o coordinación de licenciatura con educación virtual, en vinculación con el área de formación de profesores y tutores, así como la dirección de tecnologías de información y comunicación. Esto ha permitido una definición institucional clara del proyecto universitario; producto de un proceso de articulación de la *coordinación de educación virtual* con la dirección general académica. Una de las docentes narra:

"…éste lo monte yo sola, acompañada completamente de eh el profesor O. G[19] que él está como asesor, es el personal que da capacitación a los maestros, … entonces tome dos cursos, uno teórico y otro ya práctico, entonces fui acompañada completamente a crear esta materia" (DF3).

Actualmente, educación virtual se coordina con los programas de licenciatura para el diseño e implementación de asignaturas en línea. Asimismo, el área de tecnologías, tiene una participación acotada a requerimientos concretos del proceso ya que habilita las condiciones de infraestructura y da el soporte tecnológico. Enseguida, el departamento de gestión curricular revisa y valida contenidos, posteriormente, servicios escolares solicita el registro oficial correspondiente. Las articulaciones están determinadas por el proceso, son de alguna manera relaciones formales o preestablecidas por la dinámica de diseño e implementación. Los agentes de las áreas ya mencionadas comparten responsabilidades, su intervención genera una interrelación de corresponsabilidad. Dos docentes refieren acerca de las relaciones de

"…cuando es una tema de Moodle técnico pues ya tengo que ir a tecnologías pero eso es un tema tecnológico que no puede no entrar un alumno al curso, cosas tecnológicas" (DF2). "

[19] Coordinador de educación virtual en aquel momento

...entonces tuvimos varias entrevistas, varias citas de trabajo, en donde estuvimos construyéndolo y al final él da un visto bueno, aja, y lo compartimos a la coordinación, le eche otro vistazo, de sus comentarios, se hagan cambios y ya así ya se pueda subir o publicar por decirlo de alguna forma" (DF3).

Las interrelaciones de los *agentes de educación virtual* con los docentes se caracterizan por ser procesos de consulta y asesoría, para proseguir con relaciones de retroalimentación; frecuentemente duran varias semanas ya que educación virtual da acompañamiento y seguimiento al diseño, migración y piloteo de la asignatura en línea. Las interrelaciones tienen diversas características y niveles de dependencia, hay docentes que ya han llevado procesos en línea, por lo que el apoyo que requieren es mínimo; mientras, que quienes llevan el proceso por primera vez tienen un mayor nivel de dependencia. A medida que los docentes se empoderan en la gestión de procesos en línea *su nivel de dependencia de educación virtual disminuye.*

"...tuve acompañamiento de alguna manera para la primera vez, le aprendí, hasta la fecha le pregunto cuando tengo dudas, "oye cómo hago esto y demás" pero hubo acompañamiento de toda la planeación que me parece fundamental, su acompañamiento fue muy valioso" (DF2).

De la misma manera, hay articulaciones e interrelaciones que son producto de colaboraciones cordiales que contribuyen a la realización de procesos académicos; este tipo de relaciones se manifiesta para la realización de proyectos o gestiones entre algunos profesores. La agente CF5 refiere hay un apoyo entre colegas cuando alguien desconoce la manera de realizar una gestión:

"...oye tú sabes de alguien que me pueda echar la mano con la plataforma, ¿quién me puede ayudar? ..... ah pues yo sé que esta persona ha hecho tal o cual, pregúntale a la mejor te puede orientar: entonces como que entre nosotros mismos nos vamos ayudando". (CF5).

La colaboración entre pares o departamentos es con la intención de contribuir a un mejor desempeño en algún proceso, la misma agente agrega:

"Por ejemplo hace poco como están armando, "este", un programa de posgrado en línea, llegamos y prepararon, hicieron como una prueba piloto, nos convocaron a varios de las diferentes áreas como para hacer las pruebas, con una rúbrica que sirva de retroalimentación, como ya la prueba final antes de lanzar, todavía sigue en revisión; no

sé, era como para ver cuestiones de diseño, cuestiones de formato, de contenidos de la forma, etc." (CF5).

A pesar de que la decisión de implementar las asignaturas parece haber seguido una lógica de implantación unidireccional; las formas de trabajo que se gestaron en la etapa inicial del proyecto entre los agentes responsables y el equipo de rectoría son representativas de una organización con una forma de gobernanza colegial. Hendrickson et al. (2013), indica que en este tipo de gobernanza hay valores compartidos y la relación no es de una autoridad a subordinados. Además, las relaciones entre pares sugieren que hay un sentido de colegialidad entre los agentes interesados en la educación en línea. Las articulaciones entre áreas o departamentos y las interrelaciones de corresponsabilidad y colaboración que ocurren han contribuido a la creación de condiciones favorables para la implementación de las asignaturas en línea.

5.4.5.1 Desarticulaciones

Desafortunadamente, un fenómeno frecuente en las instituciones educativas es la desarticulación de procesos; el estudio evidenció que es difícil compaginar algunas gestiones académicas con administrativas. La falta de acoplamientos entre los procesos mostró interferencias de diversa naturaleza. En los años iniciales del proyecto no se lograba compaginar la administración con la academia; el agente AM1 considera que:

"…los criterios de operatividad administrativa en gestión predominan sobre cualquier proceso de innovación educativa." (AM1).

Aproximadamente por el 2008, hubo un proyecto de educación en línea exitoso pero que tuvo que ser cancelado por la desarticulación entre procesos y departamentos. Una de los agentes que promovía la educación en línea, gestionó y coordinó un proyecto de implementación de una maestría en modalidad blended[20] learning, que en la práctica se impartía en un 80% en línea. El programa contaba con un número importante de usuarios; por generación eran tres grupos con veinte estudiantes en promedio por grupo; el posgrado logró graduar dos

[20] Esta modalidad se refiere a las prácticas que combinan o mezclan la instrucción presencial con el aprendizaje en línea (Skrypnyk, Joksimović, Kovanović, Dawson, Gašević, Siemens; 2015)

generaciones, esto ocurría alrededor del 2008, 2009. Sin embargo el programa se canceló cuando el área de servicios escolares indicó que la maestría se había declarado ante la SEP en formato presencial y no en modalidad mixta, como lo había solicitado la agente que lideraba el proyecto. Es necesario resaltar que, a pesar de que había un acuerdo de consejo técnico avalando la modalidad mixta, éste no fue respetado y servicios escolares lo registró como modalidad presencial; la agente relata:

"…te digo nos echamos esa maestría y un día me llega el de servicios escolares a decirme ¿por qué estás dando tus cursos en línea? [Porque] me la registraron como mixta; no mira se registró presencial, ¿y en qué momento me notificaron?" (CF4).

De la misma manera, otra de las desarticulaciones frecuentes y que fue señalada por más de un entrevistado es la política de suspender el acceso a cursos en plataforma y servicios de biblioteca a estudiantes que no pagan a tiempo, situación que naturalmente afecta tanto el desempeño del estudiante como el trabajo del docente. Una autoridad en funciones precisó que se había tratado de armonizar estos procesos ya que era una discusión del ámbito académico; el agente refirió que se había solicitado el uso de un procedimiento alternativo y no el bloqueo en plataforma, pero no se ha logrado solucionar. Dos de los agentes entrevistados aluden al respecto:

"…sobre el tema en línea tenemos un problema de gestión, no académico, administrativo, donde los alumnos que tienen un bloqueo determinado desaparecen de la faz de la tierra" AM3).
"ya lo hemos platicado con el equipo administrativo de la universidad… pero no lo hemos solucionado todavía" (AM3).

"…a ver con tu política de suspenderles el servicio a aquellos que no han pagado, ya me echaste a perder el trabajo de todo un semestre" (CM1).

La implementación de las asignaturas en línea es una normativa; no obstante, no todos los procesos administrativos están adecuados con esta política. El mecanismo de inscripción de las asignaturas en línea es ambiguo; en el área de servicios escolares no hay una opción para de registro para estas asignaturas; la materia se inscribe como presencial y tienen que emplearse en el sistema la opción de aula foránea ya que no se cuenta con una forma específica de registro para esta modalidad. Usualmente, los estudiantes se enteran que la

materia es en línea al momento de inscribir; sin embargo cuando no se conoce el procedimiento causa confusión entre los estudiantes.

Esta situación muestra una desconexión más entre lo administrativo y lo académico; además sugiere una falta de reconocimiento para este tipo de asignaturas. Asimismo, la omisión a la indicación de impartir asignaturas en línea es una desvinculación de algunos programas de licenciatura con los lineamientos institucionales. Las desarticulaciones restringen la concreción de procesos, Hendrickson et al., (2013) refieren que una innovación depende de la colaboración, ya que la implementación de la misma entra en contacto con diversos departamentos y especialidades; en esencia se requiere de una serie de interrelaciones y articulaciones interdisciplinares. En la Figura 21 se resumen algunas articulaciones y desarticulaciones organizacionales que se han manifestado en la implementación de procesos en línea.

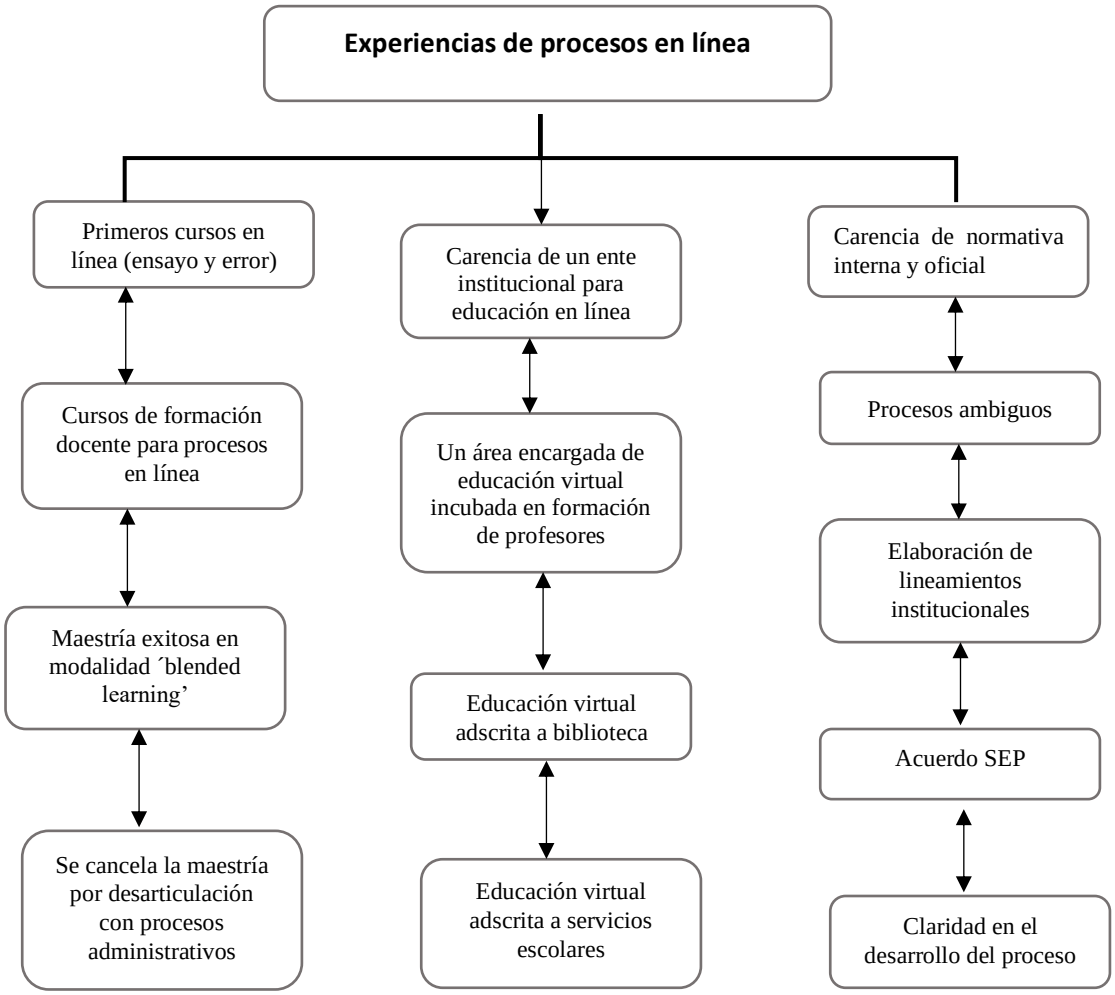


Figura 21. Articulaciones para procesos en línea

Los procesos que ocurren en un centro educativo están moldeados y determinados por la configuración del mismo; con las innovaciones ocurre algo similar. Es aún más evidente ya que ellas deben encontrar cabida en el entramado organizacional. La introducción de una innovación es algo complejo que tiende a cambiar o alterar procesos establecidos, pero que además requiere de la gestión de nuevos. En este caso, el avance de las asignaturas se debe a la gestión y disposición de infraestructura e infoestructura, así como a la intervención oportuna de cada área o departamento; es un proceso articulado en la que cada una de las áreas sabe en qué fase le toca participar. Asimismo, las interrelaciones de colaboración, coordinación y corresponsabilidad entre agentes representan a una configuración colegial.

De manera opuesta, las desarticulaciones representan los inconvenientes o los desacoplamientos técnicos, -la falta de respuestas previstas. Éstos son causados por la confrontación de ejercicio de dos tipos de poder; uno, el conocimiento de cómo implementar la modalidad en línea, y el otro la autoridad oficial que controla y decide de manera unilateral las formas de registro, los accesos a recursos institucionales y la operación de los programas académicos.

5.4.6 Formación docente

En el 2002, una gran cantidad de docentes de la universidad no sabían cómo usar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación o las plataformas; la implementación de asignaturas en ambientes no presenciales requería del desarrollo de habilidades tecnológicas y pedagogías específicas. Rectoría decidió y delegó en la dirección de tecnologías la impartición de cursos para la formación de los docentes. En esa fase inicial del proyecto se realizaron cursos para el personal de tiempo completo; éstos tenían el propósito de sensibilizar, se buscaba que los docentes entendieran y aceptaran la educación en línea. Sin embargo, dentro de los cursos se generaron posturas encontradas; una de las varias razones fue que el diseño y gestión de asignaturas en esa modalidad no se percibía como un proceso sencillo, se consideraba que implicaba mucho trabajo y no había certeza de su valor, de acuerdo con el entrevistado BM3:

> *"…los facilitadores decían pues no es así un cambio sencillo, no es simplemente poner en una plataforma lo que das en tu clase, porque la educación implica incluso más trabajo, estar más presente en horas incluso fuera de horario de trabajo; entonces como que sí hubo de todo, los que estaban muy entusiasmados por impulsar y los que también pensaban que eso iba a implicar mucho esfuerzo y que a la mejor no iba a funcionar"* (BM3).

Los cursos que se impartían, en el periodo rectoral 1999-2005, se organizaban frecuentemente por bloques temáticos y el objetivo estaba orientado al desarrollo de competencias digitales y pedagógicas para los procesos educativos en línea. Por ejemplo en el 2003, los bloques desarrollados fueron: recursos para el fomento de la cultura en tecnología informática, desarrollo de estrategias educativas, innovación para el aprendizaje apoyado en la educación en línea y cursos especiales. La población atendida incluyó 467 académicos en el uso de recursos informáticos aplicados a la educación.

En ese periodo, los cursos eran impartidos por personal especializado, pero además, también participaron algunos profesores voluntarios de la universidad que tenían cierto dominio de TIC. Lo que se observó como resultado fue que hubo profesores que incorporaron las TIC a los procesos, experimentaban con el diseño de actividades; incluso, hubo docentes que empezaban a armar sus cursos, aunque no era un lineamiento de la universidad en aquel momento. A la par, también se notó que los docentes interpretaron de distintas maneras la forma de gestión en línea y eso dio como resultado prácticas docentes diversas. Dos agentes entrevistados refieren:

"…entonces está el boom y hay toda una formación docente hacia el uso de la Aldea y hacia promover el uso de la Aldea por parte de los estudiantes; pero ¿qué sucede? Que los profesores, algunos empiezan a usar la Aldea pero sin una actitud didáctica hacia eso y los alumnos tampoco tenían tantos computadora y todo, yo creo que en ese entonces se congelaron ciertas iniciativas en ciertos profesores" (CF3).

"…los profesores medio capacitados sólo subían lecturas, pero como que no se aprovechaba al máximo el potencial de la plataforma." (BM3).

La formación docente fue una estrategia permanente en el periodo 2005-2008; en el 2005, por ejemplo, se atendió un número significativo de profesores con cursos para el uso de plataformas de software Web CT y Blackboard, que se usaban como apoyo a la docencia. Lo que se observó fue que había cursos en línea aislados que eran iniciativas de algún profesor que estaba interesado en la modalidad. No obstante, algunas de esas actividades mostraban problemas de diseño, este era un proceso complejo que eventualmente era a base de ensayos; esto evidencia como las instituciones educativas funcionan a base de pruebas de ensayo y error; este tipo de procesos son representativos de las organizaciones con rasgos de anarquías organizadas; un agente refiere que:

"…no había un diseño estructural de en línea, entonces esto se empezó a frenar rápidamente después de ese boom, porque empezamos a decir chin, quién le ha enseñado al profesor cuál es un diseño instruccional" (BF1).

Al paso del tiempo, se seguía observando que una gran cantidad de docentes tenía poco conocimiento en el uso de plataformas y procesos educativos mediados por TIC, esa insuficiencia se trataba de solventar con cursos de formación de carácter optativo. En el lapso

2008-2009 se capacitaron 276 profesores en el uso educativo de las TIC. Es necesario destacar que los docentes interesados en implementar cursos en línea, además de los cursos ofrecidos por la institución, usaban otros medios de formación; hay agentes educativos que por iniciativa personal se han capacitado en el tema e incluso certificado en Moodle.

Múltiples acciones de formación se realizaron para impulsar y tratar de consolidar los procesos educativos en línea, éste ha sido un continuum por lo que el periodo rectoral 2008-2013 no fue la excepción. Durante el 2009-2010 se impartieron alrededor de 20 cursos de formación en los que participaron más de 200 profesores de asignatura[21]. Los cursos estaban articulados en tres ejes: el tercero era el de tecnologías aplicadas a la educación, a través de éste se capacitó a 49 profesores por parte del área de formación de profesores; los cursos incluían: herramientas 2.0 para la gestión de la información y actividades de aprendizaje para Moodle.

Las acciones para impulsar la modalidad fueron diversas: se ofertó un curso internacional en modalidad en línea; asimismo, el área de formación de profesores elaboró un anteproyecto de educación virtual. (Informe del rector 2009-2010). Entre el 2010-2011, la formación docente para procesos educativos con TIC implicó la impartición de los cursos: gestión del aprendizaje virtual, actividades de aprendizaje para Moodle, software para la enseñanza interactiva de las matemáticas y la física. El informe del rector, 2011-2012, refiere que en ese lapso se impulsaron los cursos relacionados con Moodle con la intención de apoyar procesos de migración a esa plataforma. Igualmente, se promovían otras actividades en el periodo 2011-2012 el departamento de Humanidades convocó a diversos foros, conferencias y presentaciones, entre los que se abordó y compartió el tema de experiencias educativas con recursos digitales.

En el ciclo 2013-2014 se ofertaron 18 cursos en los que participaron 314 profesores, los ejes fueron tres, entre los que se encontraba el de tecnología para la educación virtual. Durante el ciclo 2014-2015 se impartieron 38 cursos, en los que participaron 249 profesores; en apego a los ejes de formación humanista-ignaciano, didáctico-pedagógica así como *tecnologías*

[21] El profesor de asignatura se refiere al docente que labora por horas clase en la institución

aplicadas a la educación virtual. Asimismo, en el periodo 2015-2016 se hicieron grandes avances para el impulso de la educación virtual; se creó la coordinación del área con el objetivo de fortalecer y diversificar las modalidades académicas de la institución, (Informe del Rector 2015-2016). La coordinación desarrolló los lineamientos para el diseño y operación de cursos virtuales y se operaron espacios para capacitar a más de 50 profesores.

En el periodo 2016-2017 se dio inicio al Seminario de la BIPA-CRAI sobre cultura digital titulado "Desafíos para la formación universitaria en la actualidad". En total, en los distintos cursos y talleres, fueron atendidos 143 profesores, los temas que se impartieron fueron:

- Diseño de Cursos en línea, Entornos Personales de Aprendizaje
- Curación de Contenidos para Profesores
- Alfabetización Digital
- El taller: "Redes Sociales y Educación: de las jerarquías a las nodarquías de conocimiento".

Durante el ciclo 2017-2018, en materia de formación para el desarrollo de competencias digitales y en un trabajo articulado con formación integral de profesores y tutores, la coordinación de educación virtual diseñó e impartió los siguientes cursos:

- Curación de contenidos para profesores
- Competencias digitales
- Diseño de cursos en línea: planeación
- Diseño de cursos en línea: desarrollo
- Entornos personales de aprendizaje
- Taller de diseño instruccional

En la tabla 21 se muestra una cronología de cursos que se han impartido

Tabla 21
Cursos de formación y actualización docente

Cursos	Total cursos	población atendida	año
Bloques Temáticos ▪ recursos para el fomento de la cultura en tecnología informática ▪ desarrollo de estrategias educativas ▪ innovación para el aprendizaje apoyado en la educación en línea ▪ cursos especiales	65	467	2003
▪ Web CT ▪ Blackboard	N/A[22]	N/A	2005
Uso Educativo de las TIC • Formación en nuevas tecnologías aplicadas a la educación • Actualización en paquetería de Office	N/A	276	2009
• E-aprendizaje interactivo de las matemáticas y la física • Herramienta 2-0 para la gestión de la información • Actividades de aprendizaje para Moodle • Gestión del aprendizaje virtual	N/A	79	2010
▪ Creación de materiales virtuales interactivos ▪ Plataforma Moodle	N/A	300 profesores de asignatura en los ejes (tecnologías es uno de los ejes)	2011-2012
▪ Programas de capacitación docente para el uso de la plataforma Moodle ▪ Tecnología para la educación virtual	N/A	N/A	2013-2014
▪ Tecnologías aplicadas a la educación virtual	N/A	N/A	2014-2015

[22] Se marca con N/A la información que no fue posible encontrar

▪ Reflexión sobre la práctica y de nuevos ambientes de aprendizaje y conocimiento	N/A	N/A	2015-2016
▪ Diseño de cursos en línea ▪ Entornos Personales de Aprendizaje ▪ Curación de Contenidos para Profesores ▪ Alfabetización Digital ▪ Taller "Redes Sociales y Educación: de las jerarquías a las nodarquías de conocimiento"	N/A	143 profesores	2016-2017
▪ Curación de contenidos para profesores ▪ Competencias digitales ▪ Diseño de cursos en línea: planeación ▪ Diseño de cursos en línea: desarrollo ▪ Entornos personales de aprendizaje ▪ Taller de diseño instruccional	N/A	148	2017-2018

Actualmente el área de formación de profesores y la coordinación de educación virtual tienen diferentes cursos de formación o actualización. Estos están estructurados por módulos y van desde el desarrollo de habilidades básicas a aspectos de gestión en línea más elaborados. Los cursos se imparten en tres modalidades: presencial, semi-presencial y en línea. Los cursos no tienen costo para los docentes; sin embargo, son actividades opcionales por lo que no han sido atendidos por una gran parte del colectivo docente, son muy pocos los que asisten si se habla en porcentajes sería alrededor de un 14% de la población total de docentes. Esta situación es común a otras instituciones de la red, debida probablemente a su configuración organizacional; la relatoría de una de las actas de una reunión de EDUTIC, menciona que las universidades cuentan con rutas de formación docente para TIC, sin embargo no se logra una alta participación del colectivo.

Aunado a lo anterior, hay una alta rotación de profesores de asignatura lo que implica que la formación docente tiene que ser un proceso continuo por lo que es necesario replicar los cursos una y otra vez. La agente CF5 quien participa en la impartición refiere que la inasistencia de los profesores no se debe a falta de interés sino a una agenda apretada:

> *"…yo pensaría que el problema es que como son la mayoría profesores de asignatura, vienen imparten su clase, a veces tienen una, a veces tienen tres, depende mucho del*

programa académico pero son profesores que vienen cubren sus horas y corren a la otra universidad" (CF5).

La postura hacia los cursos también es diversa, de acuerdo con agentes entrevistados la implementación de asignaturas en línea es una solicitud de la dirección general académica, pero más allá es una oportunidad que permite aprender a generar diferentes maneras de aprendizaje con los estudiantes y una forma de desarrollo profesional; el curso implica que:

"…el profe también desarrolle otras capacidades docentes" (CF1).

"…los cursos de actualización te ayudan a preparar las materias, te facilitan el proceso de estructuración del curso en línea" (DF2).

Eventualmente hay quien se queja y considera que no son suficientes, pero que además:

"…los horarios no son los más accesibles" (CF2).

Ya se mencionó que los cursos son una estrategia de formación que es bien recibida por algunos profesores; una evidencia de ello es la buena disposición y entusiasmo que mostraron algunos docentes al participar en un curso de formación, lo hicieron en formato en línea en el 2017. El curso de formación estaba orientado al diseño de materiales para cursos en línea, tenía como objetivo revisar las herramientas más importantes de Moodle para posibilitar el uso de aulas virtuales para el aprendizaje.

Lo que se observó fue que ocho de los diez profesores ya tenían experiencia en el uso de la plataforma y querían mejorar sus habilidades. Los comentarios en los foros reflejaron una actitud positiva hacia el uso de las herramientas y entusiasmo por realizar el curso. Los docentes manifestaron un interés por utilizar mejor la plataforma y aprovechar los recursos de Moodle para sus clases, uno de los profesores le gustaría y tiene como objetivo subir su curso a la plataforma. En general, se deduce que los docentes que asisten están motivados por tener un manejo adecuado de la plataforma y manifiestan la intención de usar esas herramientas para diversificar y enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Los cursos no son los únicos medios de formación; uno de los cometidos de la coordinación de educación virtual es el acompañamiento tecno-pedagógico en el diseño de cursos en línea. El informe del rector del periodo 2017-2018 declara que la coordinación acompañó el proceso de construcción de 16 cursos en línea[23] y se diseñó el instrumento denominado: Plantilla para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje.

El interés de la institución por formar a sus docentes en aspectos tecno-pedagógicos se representa con el abanico de cursos que se han ofrecido. Los cursos han probablemente contribuido al desarrollo de habilidades y favorecido la alfabetización digital de los docentes, es decir la adquisición del "conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que es necesario adquirir para un uso funcional y constructivo de las TIC" (Coll y Rodríguez, 2011, p. 326); esto conlleva un desarrollo personal y profesional del docente. Sin embargo, un factor que no contribuye al fortalecimiento de la modalidad es la inercia institucional de inasistencia, en la que el número de docentes que se preparan a través de los cursos de formación es pequeño, esto ilustra la premisa de Alonso et al. 2010, p. 71 (en Pedró, 2016), que señala que los docentes que usan la tecnología son "pequeños focos de innovación y cambio que apenas logran trascender a la dinámica institucional dominante."

El diseño de los cursos ha sido un proceso cuidado, un factor relevante es que en los cursos ofrecidos se han considerado las particularidades del contexto y del proyecto educativo. Los cursos de formación están adecuados para el propósito de realizar procesos en línea; sin embargo, factores tan cotidianos como la falta de interés o de tiempo, combinado con que una gran mayoría tiene una relación laboral por horas, parecen estar causando una escasa participación docente en procesos de formación.

5.4.7 Gestión de las asignaturas en Línea

Los rasgos que se identificaron acerca del proceso formativo-pedagógico se describen enseguida. La meta planteada de la universidad es contar con dos asignaturas en línea por cada licenciatura, hasta el año 2018 se identificaron trece asignaturas[24] que cubren a quince

[23] Los cursos corresponden al programa de la primera maestría en línea

[24] El número de asignaturas no es proporcional; mientras que la licenciatura de procesos educativos tiene cuatro asignaturas, las ingenierías sólo cuentan con una que se imparte a todas las carreras del departamento

programas ya que algunas asignaturas son departamentales[25]. La decisión de cuál o cuáles asignaturas impartir en línea la toma la coordinación del programa de licenciatura; en algunos casos, como ya se describió, en consulta con su colectivo docente. Los lineamientos institucionales sugieren que sea una asignatura del área *mayor*; aunque, lo que cotidianamente se ha observado en la práctica es que se toma una materia optativa.

> *"…nuestra sugerencia es que las materias virtuales no se den en área básica. Nos parece que las del área mayor son las más adecuadas, pero incluso las del área mayor, también hay que ver cuáles, eso es algo que decide el coordinador" (DM1).*

> *"…porque hasta ahora que yo me acuerde se han escogido las materias optativas para dar en línea optativas, no las esenciales" (AM2).*

Esta decisión curricular de implementar una asignatura en línea surgió con la NEC, en aquel momento la intencionalidad era que los estudiantes pudieran llevar materias de otras universidades de la red. Actualmente tiene la intención o el sentido de formar a los estudiantes para desempeñarse en un mundo donde las competencias digitales son necesarias. El propósito es que el estudiante desarrolle competencias de identidad digital que le permitan construir redes de aprendizaje, de saber investigar y saber colaborar. En este contexto el medio digital va implicando el desarrollo de recursos lingüísticos y mediaciones virtuales que no existen en los contextos presenciales; asimismo, el diseño de la asignatura está vinculado al paradigma de la institución, un agente entrevistado explica:

> *"…las materias en línea se han diseñado con una mirada curricular que se ajusta y se estructura en tres momentos que responden a los cinco pasos del paradigma pedagógico Ignaciano traducido al escenario virtual" (DM1).*

Este ha sido un aspecto que ha sido cuidado a detalle; el agente CM2 declara que el diseño de las asignaturas implica que éstas sean congruentes con el paradigma pedagógico Ignaciano, el agente refiere:

> *"…entonces tienes el paradigma pedagógico ignaciano traducido al escenario virtual, desde esta perspectiva… en realidad esa es la perspectiva fundante, si yo voy por otro*

[25] Asignaturas comunes en las diferentes licenciaturas de un departamento académico

enfoque distinto de educación en línea ya no se corresponde con la identidad institucional" (CM2).

Otro agente entrevistado observa que:

> *"…incluso, eh, parte del modelo pedagógico virtual que respalda el diseño instruccional en la plataforma, eh retrae pues o parte del paradigma pedagógico Ignaciano, no que son un paradigma de 5, no son pasos pues pero, 5 estadios, ¿no? y con base en esos estadios hemos hecho el diseño instruccional"* (DM1).

Los propósitos generales de cursar asignaturas son que el estudiante desarrolle competencias genéricas y profesionales en el marco de los planes de estudio; asimismo, se busca favorecer el pensamiento crítico del estudiante y permitir la colaboración y comunicación. Los propósitos particulares se enlistan enseguida

- Promover competencias de aprendizaje autónomo
- Favorecer el uso eficiente y eficaz de las TIC para el desarrollo de proyectos colaborativos
- Impulsar el desarrollo de habilidades para la investigación en entornos digitales
- Contribuir al fortalecimiento de los perfiles socio-profesionales

Estas intenciones de formación se sustentan en el reconocimiento de que se está viviendo una nueva época tecnológica que incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes son nativos digitales pero frecuentemente sólo manejan plataformas de esparcimiento, no los recursos que existen para aprender en línea. También, los agentes reconocen que las habilidades digitales son necesarias ya que las colaboraciones virtuales son cada vez más frecuentes. En diseño en línea se parte de un modelo donde:

> *"…no existe la figura de quien provee información a un escenario donde ocurren cosas asociadas con procesos de aprendizaje; ahí la expresión, el diálogo, la colaboración y el establecimiento de redes son esenciales; habilidades que además no están en contra de lo que ocurre en el proceso presencial" (CM3).*

Esta modalidad aporta mayor flexibilidad curricular y favorece la construcción del trayecto formativo del alumno. Hay agentes educativos que la consideran una modalidad viable con cualidades que son únicas, ellos reconocen ventajas en los esquemas de organización, así

como un formato que permite la creación de nuevas experiencias para el aprendizaje, propiciando con ello el desarrollo de otro tipo de habilidades en los estudiantes, el agente DF1 declara:

"…permite, entre otras, la participación de todos los estudiantes en los foros debido a que el tiempo no está restringido como en una clase presencial; logrando además que los estudiantes se desinhiban y expresen sus opiniones" (DF1).

Sin embargo, la gestión de los cursos en línea no es un proceso estandarizado entre los docentes de las diferentes licenciaturas; además hay quienes complementan el uso de la plataforma con redes como Facebook y WhatsApp. Una de las docentes refiere que Moodle no es suficiente para las actividades ya que en la plataforma no es posible llevar a cabo actividades como video conferencias o webinars[26]. La diversidad en las formas de gestión de los cursos ha llamado la atención de los alumnos, un agente entrevistado comenta:

"…a la plataforma tenemos que darle una perspectiva institucional, donde los cursos no fueran tan diferentes entre uno y otro. Esto porque hay alumnos que dicen, yo he tomado más de una materia en línea y más allá de la libertad de cátedra que pueda existir, vemos estructuras en el diseño instruccional muy diferentes o diversas" (AM3).

Además, en algunos programas, uno de los factores que aparentemente causaba preocupación o duda era identificar cuál asignatura era adecuada para llevarse en línea. Diversos agentes mencionaron que la decisión de cuál materia era apropiada no era sencilla; mientras que por un lado, hay coordinadores que creen que las materias teóricas podrían ser las adecuadas, otros afirman que las que incluyen procedimientos podrían ser las ideales. Los motivos o las razones que los agentes dan de porqué son mejores las asignaturas teóricas o las procedimentales permiten inferir que hay desconocimiento de lo que la educación en línea implica, así como del tipo de experiencias de aprendizaje que son propias de estos ambientes. Enseguida se agregan algunos de los comentarios:

"… esta materia es muy sencilla y lo único que hacemos es, eh, recibir todos los documentos en línea y algo que nosotros les llamamos bitácoras que es este un formato que tiene todas las actividades que realizaron por semana y cuáles fueron los aprendizajes

[26] Webinar: una presentación educativa en línea en vivo, durante la cual los participantes pueden hacer preguntas y comentarios (Merriam Webster Online)

sustanciales y demás. Entonces lo único que tiene que hacer el profesor es habilitar los espacios, los alumnos suben su material, si hay alguna situación bueno se califica ahí mismo, este si hay algún comentario se pone el comentario y este y se acabó, ¿no?" (CF2).

"…a mí me parece que no favorece una reflexión profunda, por eso digo hay materias que son mucho más técnicas, ¿no?, más procedimentales, claro por supuesto y adelante, viva la tecnología, desde esa perspectiva" (CM1).

"…entre las licenciaturas que ofertan asignaturas en línea sólo se imparten las optativas, la diversidad disciplinar genera la duda de la pertinencia del formato para algunas de las materias" (BM2).

Conjuntamente, es necesario resaltar que en la práctica se imparten asignaturas que no estaban diseñadas para llevarse a cabo en línea. Debido a situaciones de tipo funcional o administrativo, hay asignaturas presenciales que se gestionan en línea. Una de las estudiantes entrevistadas explicó que en más de una ocasión tuvo que cursar asignatura en línea porque en el último momento se cambiaba de presencial a en línea, debido a que sólo eran dos los estudiantes inscritos en el curso y no se justificaba el uso de un salón. Otra situación administrativa que se ha solventado impartiendo asignatura en línea es cuando un estudiante ya no puede asistir a la universidad por razones de servicio social o laboral, la institución le flexibiliza el proceso y se le permite llevar la asignatura en 'línea'. Un agente declara:

"…entonces ahí es donde ayudan este tipo de cosas, nosotros siempre hemos facilitado eso, si un alumno dice de repente es que me voy de beca a no sé dónde o me dan un trabajo y mi última materia me queda en tal, si se les ha facilitado así los procesos en línea, lo que no te puedo decir que sean ortodoxos. A la mejor nada más les dices haz las lecturas, hazme los reportes en fin, pero no que haya una metodología ya más este, definida como se está pidiendo" (BF1).

En ambos casos, ni el diseño, ni los esquemas de gestión corresponden a los formatos de las asignaturas en línea. Además hay una colaboración entre agentes ya que el estudiante la solicita, el docente la asimila, la coordinación está usualmente enterada y servicios escolares lo valida, se privilegia la lógica administrativa más que la formativa.

Otro aspecto pedagógico de las asignaturas es la evaluación, al respecto la normativa indica que los aspectos que los docentes deben evaluar son: la pertinencia de los contenidos,

aspectos pedagógicos asociados a la estructura y organización del EVA[27] y aspectos tecnológicos funcionamiento y soporte técnico. Sin embargo, lo que se ha hecho en la práctica es dar seguimiento a través de las evaluaciones que hacen los estudiantes, esto permite tomar decisiones; la agente CF5 refiere:

> *"…como hay una evaluación de profesores, ahí podemos ver nosotros tanto la práctica del profesor como la forma en que se imparte la clase, a la mejor en los comentarios, los propios alumnos arrojan si la modalidad fue adecuada, si la exigencia o los contenidos fueron los adecuados, de ahí también van para la toma de decisiones"* (CF5).

El uso de las tecnologías para la educación se había incorporado desde el 2002; pero hasta años recientes su implementación sustentada en principios pedagógicos, era incipiente. A etapas iniciales se realizaban actividades o procesos en línea en un clima de improvisación o de ensayo y error; la conceptualización diferenciada de los docentes y la falta de normativas llevaba a prácticas en línea distintas. Joskomovic et al. (2015) señalan que la sinergia entre tecnología y pedagogía es lo que realmente sustenta a los procesos de educación en línea. Actualmente, ya hay asignaturas que se han desarrollado bajo un enfoque tecno-pedagógico, en un trabajo realizado por expertos en diversas áreas, es decir una colaboración multidisciplinar. Este esquema de trabajo ha apoyado a darle solidez al diseño e implementación de las asignaturas.

Asimismo, en los últimos tres años, las interrelaciones de asesoría, orientación y retroalimentación entre diversos agentes han contribuido a una evolución lenta de las asignaturas, pero ya bajo un diseño curricular sólido. Además, estas interrelaciones de cooperación y coordinación sugieren procesos de maduración como equipos de trabajo que favorecen la gestión de procesos educativos en esta modalidad. Sin embargo, no puede obviarse que las asignaturas que son una comunicación bidireccional entre profesor y estudiante mediada por TIC carecen de diseño tecno-pedagógico y no pueden conceptualizarse como un proceso educativo en línea.

[27] Entorno Virtual de Aprendizaje

5.4.8 Aspectos y factores laborales

La plantilla docente de la universidad es amplia, la institución concilia el hecho de que entre su colectivo hay una diversidad generacional y probablemente ideológica ya que tiene profesores de la 'vieja guardia' con 'millenials' dando clase en las aulas. Esta dualidad es una fortaleza por la riqueza de conocimiento y experiencia docente pero que implica que la formación de los profesores en el uso de TIC es diversa, así como la postura hacia el uso de tecnología educativa. En cuanto al personal docente ya se ha señalado que se distingue entre académicos de asignatura y profesores de tiempo completo, el tipo de contratación es un factor decisivo que influye en la participación del docente en la institución.

Un aspecto laboral asociado a los docentes y que fue referido en repetidas ocasiones por diversos agentes fue el tipo de contratación, una gran mayoría de docentes en la universidad son profesores de asignatura. Los agentes entrevistados sugieren que esta condición dificulta que este sector de docentes tenga una identidad, afinidad y por ende un compromiso arraigado con la universidad. Los profesores de asignatura laboran en diferentes instituciones educativas, por lo que simbólicamente portan varios logos diferentes, conviven con diversas filosofías y formas de gestión de procesos, tienen que entender y asumir varias ideologías e idiosincrasias, lo que probablemente causa poca o nula identidad con la institución. El factor tiempo y la falta de identidad o de compromiso del docente hacia la institución no incentiva su participación o su implicación en otras actividades académicas, el agente BM2 declara:

> *"…si el maestro viene por una hora, por dos horas no tiene una identidad, no tiene una afinidad con la institución." (BM2).*

Aunado al factor de identidad, hay otros de la dimensión funcional, cuando se labora en varias instituciones, se usan diferentes EVA lo que implica que tienen que aprender la gestión de múltiples plataformas, esto lo explica un agente:

> *"…o sea aquí ocupamos Moodle, en la otra universidad ocupan Blackboard, en la otra ocupan Brightspace, entonces pues……y bueno, yo creo que ahí si es un reto bien importante que las gentes las adopten" (BM1).*

Esta serie de factores laborales inciden de manera directa o indirecta en la consecución de innovaciones; sin embargo, la figura de profesor de asignatura es poco discutida; a pesar de

que representan un número significativo en relación con los profesores de tiempo en las instituciones de educación superior. En este tenor, las condiciones vigentes no favorecen el interés o la disponibilidad de estos docentes para realizar procesos educativos en modalidad en línea. Las causales de ello son diversas; los docentes distribuyen su tiempo entre diferentes instituciones; Casas Armengol (2005) ha señalado este factor como una condición que inhibe la innovación, el autor refiere que la innovación se ve afectada por el hecho que los profesores se diluyen entre muchas instituciones.

El tiempo limitado que pasa en la institución no favorece la integración del docente como miembro de la comunidad; en ese sentido, López, Ariadna, García Ponce, Pérez, Montero y Rojas (2016) sugieren que los docentes de asignatura participan poco en las actividades institucionales dado que disponen de poco tiempo para conocer la cultura y el contexto de la universidad. Además la relación contractual laboral de estos docentes con la universidad es endeble, Buendía (2019) describe esta última condición como una carencia de estabilidad laboral y salarial.

Diversas condiciones de la dimensión funcional pueden estar interfiriendo con la gestión de asignaturas; además, hay factores que causan inconformidad o resistencia por parte de los docentes. Uno de estos es que se considera que una asignatura en línea implica más trabajo que una presencial por lo que es necesario un pago más alto. La asignatura se diseña de principio a fin ya que es necesario subirla completa a la plataforma; además hay que dar seguimiento personalizado a cada estudiante en un tiempo asincrónico, la interacción no está delimitada por hora clase.

"…se requiere mayor inversión de tiempo, entonces por ejemplo, la mayoría de los profesores en la universidad son de asignatura y pues se les paga por las horas que vienen a dar clase frente a grupo, que en el caso de los que estamos como tiempo completo es diferente" (CM5).

"…algunos piensan que debería de pagarse mejor, tiene otra lógica, tiene otra explicación, otra preparación, eh si se debe pagar por hora por alumno" (AM2).

"…falta generar un tabulador especial para los profesores en línea" *(AM2).*

La normatividad actual ha tratado de solventar este reclamo y se consideran dos tipos de pago; uno por diseño de contenidos y otro por ser el tutor del curso, ya que se puede realizar sólo el diseño o ser únicamente el tutor, o ambos. El pago por diseño significa que la universidad es propietaria o tiene el derecho de la asignatura. El agente AM3 explica acerca del pago del diseño curricular de un curso en línea:

> *"el comité administrativo autorizó un pago adicional a quien la cree, se le pagará el producto en sí mismo, para también ver el tema del copyright o el derecho de autor sobre los procesos" (AM3).*

Otro factor de la dimensión *funcional* que está asociado a aspectos *administrativos* es el número de alumnos inscritos en una asignatura en línea. Se identificó que un número alto de alumnos inscritos puede causar resistencia por parte del docente ya que conlleva demasiado trabajo el dar seguimiento a los estudiantes. Uno de los agentes entrevistados indica que para solventar o prevenir estas situaciones se emitió la recomendación que las asignaturas en línea tengan entre 12 y 14 estudiantes.

Una situación que se observa es el reconocimiento de que es necesario cambiar el paradigma para que la universidad abarque otros ambientes de aprendizaje, se entiende que es ineludible la apertura a cosas nuevas porque las formas de aprender de los estudiantes ya son distintas y porque las generaciones nuevas que están egresando de escuelas emplean otras maneras de gestión del proceso de aprendizaje. Sin embargo, también se manifiesta que las coordinaciones están saturadas de trabajo; de acuerdo con ciertos entrevistados, algunos coordinadores tienen intenciones de innovar; empero, no tienen tiempo de impulsar a sus maestros o los procesos por este exceso de actividades:

> *"…porque los coordinadores, como están saturados de mil cosas, ya no nos bajan las disposiciones" (CF3).*

En este caso la falta de tiempo combinada con la percepción de que la educación en línea implica más trabajo que la clase presencial y que además es mal remunerada ha probablemente inhibido la integración de un mayor número de docentes a los cursos de formación y a la gestión de procesos educativos en línea.

5.4.9 Comunicación y difusión de las asignaturas

Los procesos de comunicación son fundamentales para el logro de objetivos. La comunicación entre las diferentes autoridades parece cercana, a nivel sistema se dialoga acerca la conveniencia de introducir nuevos procesos; uno de los agentes entrevistados relata que aproximadamente en el 2011 se reunieron con los Jesuitas de Estados Unidos, la Jesuit Net. En esa ocasión, ellos vinieron a hacer una especie de evaluación para ver si la universidad estaba lista o no para cursos en línea; la preocupación central era:

> *"…cuidar como la personalidad de la Compañía de Jesús a través de programas en línea." (CF1).*

La forma de comunicar una innovación es un factor influyente en su difusión y posterior adopción. A etapas iniciales la difusión de la educación en línea se realizó de manera informal; al contar con la plataforma, la comisión avalada por rectoría hizo una invitación amplia y abierta a los docentes para desarrollar cursos para ser gestionados en línea. En los planes NEC se reiteró la invitación a contar con asignaturas en línea

En el año 2012 se cambió la estrategia de comunicación para promover las asignaturas, las nuevas disposiciones de implementación se dieron a conocer a los docentes a través de la publicación de los planes SUJ, de la misma manera que los docentes lo sabían por medio de sus coordinadores de programas. La comunicación de nuevas prácticas o políticas sigue una ruta que se origina en los cuerpos colegiados, ahí se toma la decisión, los coordinadores participan y consensan nuevas disposiciones; posteriormente ellos notifican a los docentes de su departamento. Es necesario decir que también la comunicación informal es un medio para conocer las disposiciones; esto ocurre en las salas donde coinciden los profesores¸ se hace referencia a la ADI[28] la cual es una asociación, un agente entrevistado comenta al respecto:

> *"…el espacio sigue siendo como muy rico, como muy vivo entonces ahí te encuentras muchos profesores de asignatura, y escuchas que comentan, donde montaste en Moodle? no Moodle no, Moodle no" (CF*5).

[28] Asociación de docentes e investigadores

La forma de comunicación y difusión de la innovación ha influido en su aceptación y avance. A etapas iniciales y debido a desarticulaciones o acoplamientos vagos entre departamentos, el mecanismo de difusión de procesos en línea no alcanzó a todas las áreas, fue débil y se desvaneció. Posteriormente, la estrategia de comunicación evolucionó de una invitación a la indicación de implementación a través de lineamientos; sin embargo, diversos coordinadores y docentes las ignoraron y omitieron.

Ambas estrategias de comunicación sugieren un proceso unidireccional de comunicación; Cabero (2010) refiere que en la implementación de una innovación, los procesos de comunicación pasan de ser unidireccionales a bidireccionales y pluridimensionales; en este caso, la estrategia se asocia más a una forma vertical ya fue un esquema unidireccional de comunicación, lo cual sugiere el uso de estrategias poco efectivas.

Un indicador de la poca efectividad de la comunicación es que no se ha logrado un avance importante y aún menos el alcance señalado por la normativa. Una invitación o sugerencia, como la que se asoció a los planes de estudios NEC, tiene menor presencia ya que es un formato informal de comunicación. La oficialización a través de la emisión de lineamientos le otorga un estatus de mayor visibilidad y la presenta como una alternativa reconocida y viable de formación. El cambio de estrategia de comunicación y difusión si cambia el reconocimiento que se le otorga a la innovación. Rivas (2010) sugiere que la difusión es una forma de comunicación y también el resultado de ésta, este tipo de comunicación no se limita a transmitir una simple información o noticia, ya que conlleva una propuesta de acción.

Es necesario reconocer que en la institución, desde el momento en que se empezó a promover la implementación la modalidad, en el discurso se reconoció la importancia de contar con este tipo de modalidad para que la universidad estuviera a la vanguardia. Sin embargo, en la práctica hay un desfase entre el discurso y la adopción de la modalidad; lo que se observa es que ésta no ha sido una prioridad en la institución e incluso se dudaba o duda de su pertinencia, por lo que en términos reales fueron solamente unos cuantos quienes asumieron la modalidad. Uno de los entrevistados indica:

"…la cultura institucional es una cultura que tiene recelo de la educación en línea todavía porque se percibe en algunos casos o muchos, como negocio, como educación que puede no ser de la misma calidad que la educación presencial" (CM3).

Es interesante resaltar que esta situación es compatible con lo se reportó en un estudio descriptivo acerca de 13 universidades Jesuitas latinoamericanas y el uso de las TIC. Moreno Dulcey (2012, p 57) relata que, en la mayoría de las instituciones del estudio se menciona la incorporación de las TIC a los procesos educativos. Sin embargo, no necesariamente implica un desarrollo, ya que las universidades "han incorporado las TIC en sus discursos, pero queda una gran duda sobre el desfase que parece existir entre lo que "las instituciones dicen" y el grado de desarrollo de lineamientos pedagógicos que orienten las prácticas educativas mediadas por TIC".

La aceptación de las TIC en los procesos educativos es frecuentemente a nivel de retórica y no de práctica educativa, Coll (2008) plantea que "la incorporación de TIC desde un enfoque claramente educativo todavía se mantiene en el plano de los discursos y las potencialidades, pero todavía existe un desfase entre la "promesa" de las TIC y las prácticas concretas". A pesar de la antigüedad de la cita, esta premisa parece tener cierta vigencia en la institución del estudio ya que hay coordinaciones donde la aceptación es sólo a nivel discursivo. Este tipo de aceptación es importante; sin embargo, es sólo un primer paso que frecuentemente no llega a la concreción.

5.4.10 Liderazgo

El éxito de una innovación está sustentado en la conjugación de diversos elementos, uno de ellos es contar con un líder. El liderazgo es frecuentemente atribuido a la máxima autoridad de la institución; no obstante, no siempre funciona así. Los rectores de los periodos que aquí se abordan son reconocidos como líderes en diversos temas, especialmente los asociados a temas sociales o de derechos humanos. No obstante, su implicación en los procesos de educación en línea ha sido aparentemente mínimo. Uno de los agentes educativos señala acerca de la máxima autoridad que estaba en funciones en 2012:

"Es decir llega alguien que es, te quitas el sombrero ante él, es un mega líder nacional en derechos humanos y no tiene mucha carrera de la educación superior…; pero no traen liderazgo en educación superior" (CF4).

Al hablar de liderazgo, Fullan (2003, p 46) indica que "una de las características que hacen que las organizaciones sean sostenibles es que generan constantemente liderazgo y compromiso en todas las secciones". En la implementación de las asignaturas en línea ha habido varios agentes identificados como líderes. En el periodo inicial, al profesor que dirigía la comisión del proyecto de tecnologías para la educación era reconocido como líder ya que tenía gran visión y capacidad de propuesta; fue un líder legitimado por agentes de la comunidad académica, Acosta (2019, p 118) indica que se entiende por legitimidad un "orden de lealtades", y "un conjunto de códigos de reconocimiento, que se expresan en distintas dimensiones del poder institucional universitario"; especialmente quienes conocían de tecnología lo admiraban; agentes entrevistados relatan:

"…llega el maestro este, un profesor que había estado en otra universidad y que entonces traía toda una dinámica distinta, … al mismo tiempo con toda esta idea que él traía se abre lo que se llama, o sea, ya no contratan blackboard, sino generan lo que se llamó la Aldea" (CF3).

"…el gestor de esta idea tenía una visión muy interesante y empezó a generar un LMS desarrollada en casa, realmente estaba muy muy bueno, muy adelantado, insisto, a su tiempo" (BM1).

Al paso del tiempo y ya en la implementación de procesos en línea hubo otra persona que en la opinión de algunos era una lideresa no formal, el liderazgo informal es aquel que se adjudica a una persona legitimada por un grupo o un colectivo pero que no está necesariamente reconocido por las autoridades. Alrededor del 2008, la profesora que tenía a su cargo la maestría en modalidad blended learning era un referente para agentes educativos que estaban interesados en la modalidad educativa, uno de los agentes entrevistados reseña:

"…aquí la doctora, no sé, estaba en educación y era punta de lanza en educación a distancia pero pues bueno llego su jubilación y pues recayó todo el proyecto" (BM2).

La agente fue reconocida por varios de los entrevistados, ellos la describen como una pionera y guía, además de una profesional conocedora y creativa que presentaba una postura decidida

para impulsar y adoptar procesos educativos en línea. Sin embargo, esta postura firme causó confrontaciones con quienes cuestionaban la modalidad educativa; así como con algunos colegas, ya que no se lograban poner de acuerdo y se polarizaban las decisiones. Esta agente declara:

> *"Yo me jubilé hace tres años, me han invitado que regrese a foros, pero intencionalmente me he hecho a un lado sobre todo de educación en línea porque es interesante, porque se volvió como una zona de muchos roces, exactamente, si conmigo como una excusa para muchos roces" (CF4).*

De la misma manera, en el cuarto periodo rectoral, el liderazgo fue asumido por educación virtual; el agente que era el coordinador hasta inicios del 2018 fue ampliamente reconocido por los agentes que conocen o realizan asignaturas en línea. El liderazgo de este agente fue avalado por la dirección general académica y legitimado internamente por agentes o pares que se coordinaban con él, este agente estableció una serie de interrelaciones permitieron el avance de las asignaturas. Garrison y Anderson (2003) explican que las innovaciones que perduran no se dan de los altos mandos, sino que es un proceso iterativo gestionado por agentes o líderes que son reconocidos por las jerarquías y aceptados o legitimados por los agentes ejecutores de la innovación.

El sustento de su liderazgo es su conocimiento y expertise; así como las interrelaciones de empatía que entablaba, disposición para apoyar y capacidad de convocar a otros y formar equipos. Esto permite afirmar que algunas vinculaciones e interrelaciones que han ocurrido en años recientes en la universidad son similares a las que acontecen en los liderazgos distribuidos. Este tipo de liderazgo se refiere a un grupo o red de individuos que interactúan y trabajan juntos de tal manera que combinan su iniciativa y experiencia, el resultado es un producto que es mayor que la suma de sus acciones individuales (Bennett, Wise, Woods, Harvey, 2003). En la Figura 22 se sintetizan algunos factores que han influido de manera importante en la gestión de las asignaturas en línea.

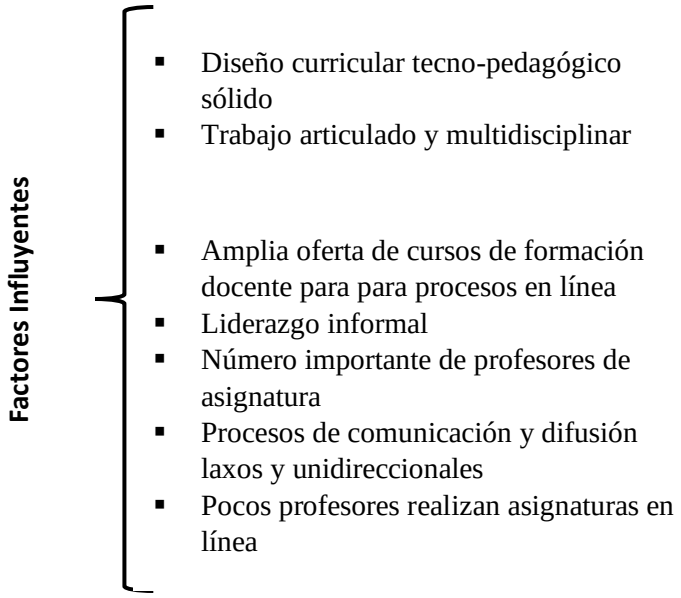


Figura 22. Factores incidentes en las asignaturas en línea

5.4.11 Atribución de significados: asignaturas en línea

Una situación recurrente, desde el inicio del proyecto de tecnología educativa, es que la educación en línea ha sido conceptualizada de múltiples maneras y en pocos casos los agentes han construido una conceptualización compartida. La diversidad de percepciones y posturas acerca de procesos educativos en esta modalidad son frecuentes en las organizaciones. Cabero (2007) atribuye las dificultades de la educación en línea a factores como la edad, la disciplina académica y el conocimiento. Tanto el conocimiento heterogéneo acerca de la modalidad como las lecturas e interpretaciones diferenciadas llevan a atribuciones de significados diversos, al respecto uno de los agentes educativos y cuya área de especialización es la tecnología educativa habla en términos generales acerca de la modalidad y refiere su preocupación.

"…en México, no hicimos esta reflexión de qué implica la educación en línea y la trazamos desde la oferta" (CM2).

Otro agente señala que uno de los problemas en la universidad es que no ha habido un acompañamiento conceptual para la educación en línea, el agente declara:

"…las condiciones conceptuales para qué haces eso… y luego y cómo conceptualmente fue concebida, esa parte no está todavía acompañando este proceso" (AM2).

Asimismo, la agente CF4 señala que es fundamental entender que la tecnología es sólo el medio, para hacer realmente educación en línea se rescata lo mejor de enseñar y formar y se aprovechan las tecnologías; pero lo que no es válido:

> *"…rescatar lo peor de la educación en correspondencia e iluminarla de tecnología" (CF4).*

La conceptualización depende de dos dimensiones el contexto y el conocimiento acerca de la modalidad en línea (McAnally-Salas y Organista, 2007). Los agentes participan y se interrelacionan en el mismo contexto por lo que las apreciaciones acerca de éste pueden ser una construcción compartida. En contraste, el nivel de conocimiento que tienen los agentes acerca de lo que implica gestionar este tipo de asignaturas es variado. Algunos agentes generan el significado a partir de una comparación con la educación presencial y la tradición educativa de la universidad, resultando en varios casos un significado desfavorable. En cuanto a los agentes que tienen un conocimiento de lo que implica, la significan favorablemente y generan posturas e interrelaciones en consecuencia.

Desde su incipiente introducción, las razones de implementación fueron objeto de cuestionamiento; diversos agentes educativos inquirían los motivos por los cuales la universidad había decidido introducir la educación en línea. La concepción del modelo educativo personalizado, la filosofía de la institución y el acompañamiento personalizado son valores importantes en la universidad. Por lo que, en esa época hubo quienes advirtieron que no era una modalidad compatible con la filosofía educativa de la institución. Esta creencia o imaginario acerca de la modalidad educativa se hace patente en diversos comentarios, dos agentes educativos refieren acerca de esa incompatibilidad:

> *"…la Compañía de Jesús no cree en la modalidad educativa y la universidad en un momento no la consideró un proyecto por el que valiera la pena apostar" (DM1).*

> *"…desde mis tiempos, la educación personalista de la compañía de Jesús eh, siempre tuvo voy a poner entre comillas como sospechosa la educación en línea" (AM2).*

Otra agente entrevistada que promovió arduamente la modalidad y fue responsable de un proyecto exitoso en línea asevera acerca de la convicción por parte de las autoridades:

"…ningún rector creyó en eso desde esa época, ningún vicerrector ha creído, ningún director de departamento ha creído desde donde yo los dejé, nunca ha habido apoyo visible y decidido de las autoridades, excepto por la única vicerrectora que ha habido" (CF4).

La implementación de procesos en línea generó diversas conceptualizaciones, expectativas y posturas en la universidad. A etapas iniciales había un temor al cambio, a explorar nuevos entornos sustentados en tecnología; ya que los profesores hacían educación presencial y esto dificultaba entender que había que trascender a otros ambientes ya que los presenciales estaban fuertemente arraigados. La concepción de la educación personalizada era o es muy fuerte, por ello no se percibían o perciben otras necesidades. Igualmente se consideraba o considera que tanto los estudiantes como sus papás sólo creen en la formación áulica. Además existe el imaginario que la educación en esta modalidad es de menor calidad o de segunda, dos agentes refieren al respecto:

"…no es claro por qué o para qué, qué valor agregado y en un modelo áulico suena como a parche" (AM2).

"…no es que sea de segunda calidad pero si es como tu segunda opción, es cuando no tienes otras opciones" (CF3).

Aunado a lo anterior, para algunos entrevistados, la universidad no es flexible, de la misma manera que otro agente coincide y comenta que la universidad no diversifica sus modalidades, cree en lo que hace o ha hecho por muchos años, prefiere un formato conocido

"…la universidad tiene una estructura rígida en su operatividad", (AM1).

"…hace lo mismo que le ha funcionado muy bien, además la universidad parece respaldarse mucho en su marca ya que ésta tiene mucho impacto" (BM2).

Uno de los eventos ocurridos aproximadamente en el 2007 y que ilustra esta percepción es el de un proyecto que pretendía contribuir al desarrollo de la educación en línea, éste se

refiere a un convenio que un profesor logró con la Universitat Oberta de Catalunya. El acuerdo era para llevar de manera conjunta una maestría en línea que tuviera doble titulación con un aval por ambas universidades, situación que no se concretó; uno de los agentes que fungió como autoridad en esos momentos lo atribuye a la cantidad o monto que la Oberta pretendía cobrar. Sin embargo, la percepción de los impulsores de la educación en línea de aquel entonces es que no se llevó a cabo por que no se creía en la modalidad educativa y en su momento se consideró muy riesgoso; el agente entrevistado relata:

"…arriba le dijeron que no ¿por qué no? pues porque no se creía en los procesos, ¿si me explico? cuando ese círculo de hasta allá arriba no cree" (CF4).

Actualmente, la percepción acerca de la modalidad educativa ha cambiado, las autoridades pueden no estar totalmente convencidas pero han reconocido la expansión y la potencialidad de esta forma de educación, en consecuencia han replanteado y buscado promover la educación en línea; una autoridad académica en funciones y que concluyó su periodo en el 2018 refiere:

"Las asignaturas en línea se implementan ya que es necesario entender que estamos enfrentando una nueva época en el proceso de enseñanza - aprendizaje, una necesidad importante de poder acceder a través de este medio a nuevos paradigmas de la estructura propia que puede enfrentar un estudiante en formación" (AM3).

Asimismo, uno de los agentes que conocen el tema de tecnología educativa señala:

"…mi lectura es que eh, a la mejor, terminaron cediendo y reconociendo la importancia pues más estratégica, no estoy claro si están convencidos o ven el valor intrínseco de la perspectiva, honestamente, pero por lo menos, este, reconocen que hay un valor estratégico y que hay que impulsarlo" (CM2).

La diversidad de significados acerca de la modalidad entre los agentes educativos es vigente. Tanto los agentes que conocen lo que implica la modalidad, como quienes acompañan el diseño e implementación de las asignaturas muestran entusiasmo y convicción de que es una modalidad que favorece el desarrollo de habilidades que no pueden ser estimuladas en el aula y que contribuyen a una formación integral de los estudiantes. Los agentes que participan, en el proceso de diseño, tienen perfiles o formaciones asociadas principalmente a dos campos: educación y tecnologías; sus trayectorias profesionales y el conocimiento que tienen acerca de este tipo de procesos es amplio; ya se había señalado que McAnally-Salas refiere dos

dimensiones relacionadas para la aceptación del e-learning el contexto y el conocimiento; considerando que el segundo tiene mayor incidencia en la aceptación de la modalidad educativa.

Asimismo, un número de agentes entrevistados reconocen que la educación en línea es acertada con el contexto digital actual. Una de las coordinadoras entrevistadas y que favorece la implementación de las asignaturas en línea relata que ella sigue las normatividades como se le indica; pero además, en el caso de la modalidad manifiesta un interés decidido ya que considera:

> *"…fundamental que 'mis chavos' desarrollen habilidades digitales de gestión del conocimiento porque en el mundo laboral éstas son indispensables" (CF1).*

Otras percepciones que se identificaron acerca del sentido de pertinencia se enuncian en seguida:

> *"…creo que hoy en día la parte digital es muy importante porque ya casi todo es online, o vamos para allá, la mayoría" (DF3).*

> *"…tiene y debe evolucionar… es necesario, así trabajamos, yo soy consultora y muchos de mis clientes no están aquí, entonces mucho del cómo van a trabajar y cómo van a interactuar en el mundo laboral va a ser así" (DF2).*

> *"…reforzar que esto es fundamental en su formación profesional porque mucho de la tendencia del ejercicio profesional futuro, bueno no futuro, ya, tiene que ver con la capacidad para ir generando y ampliando el entorno personal de aprendizaje que involucra lo personal, pero también lo profesional, ¿no?" (DM1).*

Además de quienes están convencidos, hay también agentes educativos que declaran que es una modalidad que es pertinente adoptar; sin embargo esta aceptación está a nivel discurso, ya que a pesar de estar en funciones que les permitiría impulsar la implementación no observan el lineamiento, ni promueven la adopción de la modalidad. De la misma manera, para algunos coordinadores de programas de licenciatura y directores de departamentos el sentido de la modalidad educativa no está claro. Estos agentes se cuestionan si los motivos y los intereses a los que responde son educativos, razones de mercado o competencia con otras universidades. Uno de los agentes entrevistados señala:

"…la competencia tiene licenciaturas en línea, tengamos nosotros... el mercado tiene asignaturas y licenciaturas en línea tengamos también nosotros, no me parece que sea el punto de partida en una institución seria, entonces no" (CM1).

Además, se duda de la calidad o efectividad de la modalidad ya que estos agentes no creen que se equipare con la de la educación presencial, a la vez que se inquiere la congruencia con el modelo educativo. Hay agentes que creen que la educación en este formato no asegura que los estudiantes aprendan igual o que la calidad de la educación sea similar a la de la educación presencial; esto ha dado como resultado poca confianza en la modalidad. En este contexto, la calidad de la modalidad educativa es un factor de suma importancia para algunos de los agentes responsables de coordinaciones y direcciones de departamentos. Uno de los coordinadores entrevistados señala que no está convencido y que lo ha expresado públicamente en diversos foros, el agente compara los tipos de interacciones entre la modalidad en línea y la presencial:

"…lo otro es si participa en los cursos en línea, si estamos en una cultura muy inmediatista, eh una cultura que promueve la respuesta rápida pero no promueve la reflexión, entonces si se tiene el privilegio de poder asistir a cursos en una universidad pues habría que aprovechar, uno interactúa, en serio interactúa" (CM1)

En contraste, los estudiantes han encontrado el sentido a las asignaturas en línea, en unos casos las solicitan cuando para ellos es complicado asistir a la universidad debido a estancias, intercambios o servicio social, ya que este formato flexibiliza sus programas, les permite tener un mayor control de su tiempo y actividades. Otros estudiantes las seleccionan cuando tienen la opción porque están convencidos de la modalidad, ellos señalan que les otorga un nivel importante de independencia del docente; situación que también reconocen representa asumir mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, se encontró que cinco de las seis estudiantes como usuarias de la innovación o al cursar la asignatura en línea, la experiencia fue satisfactoria. Ellas encontraron diversas ventajas como la flexibilidad de horario que les permitió una mejor compaginación con sus otras materias, las estudiantes señalan:

"…me gusta que tienes la posibilidad de acomodar los horarios" (EFM).

"…si me parece necesario que se oferten materias en línea por lo mismo de los horarios, a veces los horarios pues se empalman, a mí nunca me ha ocurrido, pero si tengo compañeros que no han podido terminar su carrera en los semestres que ellos deseaban porque se empalman sus horarios" (ECV).

Asimismo, las estudiantes encontraron muy conveniente el poder revisar los contenidos tantas veces como fuera necesario; además, cinco de las estudiantes manifestaron su agrado hacía las asignaturas con comentarios como:

"…la ventaja es puedes ver y volver a ver el video" (ECV).

"…me parece que es una forma más versátil de aprendizaje" (ECP).

"…aprendí también a medir mis tiempos y cumplir mis entregas sin que nadie me estuviera recordando que las tenías que hacer" (EMN).

"…me permitió ser más responsable" (ECL).

Otro factor satisfactorio fue la participación asincrónica ya que facilita la reflexión para documentar su opinión o postura en relación con un tema; dos de las estudiantes señalan que les gusta este tipo de asignatura debido a que:

"…tienes tiempo de revisar los comentarios de tus compañeros, y de estructurar una respuesta con más información" (ECV).

"*…piensas en mayor medida la manera en la que estás diciendo las cosas porque tienes el tiempo de revisar tus respuestas y argumentos, en comparativo con un salón donde los comentarios son automáticos*" (ECP).

Asimismo, los retos que tuvieron que superar se asociaron a procesos de autorregulación para no postergar la realización de las actividades. De la misma manera, una de las estudiantes refirió que la comunicación escrita tiene que ser muy cuidada para que el mensaje sea claro y entendible; otra estudiante coincide en la importancia de la comunicación por este medio; ellas lo manifestaron así:

"…el aprendizaje es por tu cuenta y el riesgo es, se puede olvidar hacer las actividades" (EMN).

"…sí exige una calidad en la escritura y en la manera en la que estás estructurando tus respuestas" (ECV).

Ya se ha señalado que una de las estudiantes tuvo que cursar asignaturas en línea a pesar de habían sido diseñadas para modalidad presencial porque así fue decidido por razones administrativas; ella consideró que sólo subir lecturas o presentaciones no era lo mejor, por lo que su experiencia no fue satisfactoria, la estudiante refiere:

"…ninguna de las clases fue pensada para ser en línea y por lo tanto, no se llevaron a cabo de la mejor manera" (EFM).

El ser humano, de acuerdo con Berger y Luckmann (1993), se interrelaciona con un orden cultural y social específico, en este caso la organización educativa. De la misma manera, Schütz (1977) sugiere que el significado surge de la interacción de los sujetos con los elementos, aquí se derivó de la interacción de los agentes con la experiencia educativa. Los significados que resultaron de esas interacciones decidieron en gran medida la postura hacia la modalidad.

Se identificó que algunos agentes atribuyen significados positivos que naturalmente han impulsado y fortalecido, mientras que los significados negativos han interferido con el avance de la modalidad. Los agentes que participan en el diseño o implementación de asignaturas están convencidos que los procesos en línea son pertinentes con la nueva ecología del aprendizaje, donde hay una multiplicidad de escenarios o ambientes y donde el estudiante desarrolla diversas habilidades digitales. Estos significados favorables estimulan la motivación y el interés para llevar a cabo procesos en línea.

Los motivos de algunos agentes educativos para innovar están asociados a una preocupación por el desarrollo de habilidades y la formación del estudiante; además ellos creen que esta modalidad los prepara para contextos profesionales actuales. Ya se han señalado las premisas de Rivas (2010), el autor refiere que uno de los factores que impulsan la innovación es la preocupación del docente por el otro, en este caso el interés por un desarrollo más completo del estudiante tomando en consideración el contexto y su futura inserción laboral.

Es necesario destacar que algunos agentes no han tenido contacto con la modalidad, a pesar de ello, le han asignado un sentido negativo y han tomado una postura desfavorable; los motivos son diversos. En algunos casos, el significado no surge de haber tenido contacto sino de concepciones o posturas a priori o desinformación, o simplemente implica una postura negativa hacia cualquier tipo de innovación; sin darse la oportunidad de ver lo que ésta implica. Asimismo, pueden ser significados que se adoptan como colectivo producto de la interacción social, la influencia de una persona sobre otra y donde eventualmente el principio que opera es el desconocimiento.

Los significados identificados son tanto de individuos como colectivos; se encontró que los agentes de educación virtual, del área de tecnología y docentes en línea comparten un significado positivo, asociándose con ello a las significatividades intrínsecas ya que son producto de su interés por conseguir un objetivo. De la misma manera, algunos agentes en función coordinadores o directores de departamento comparten significados desfavorables similares.

Las diversas atribuciones de significados se pueden interpretar desde Pastor (2005), quien señala que la aceptación y adopción de la educación en línea, requiere de una valoración positiva para que genere nuevos significados y sentidos. En este caso, hay agentes que consideran que las asignaturas en esta modalidad son relevantes y oportunas por lo que las aceptan y validan. Sin embargo, para otros es un lineamiento de la institución, por lo que no hay ni un interés intrínseco en ellos, ni una valoración positiva, existe incluso un vacío de sentido; por lo que parece que para estos agentes, las asignaturas en línea resultan en lo que Schütz (1977) denomina significatividades impuestas.

Además, la falta de estímulos o estrategias permiten un amplio margen de acción que no motiva o impulsa al docente a cambiar sus hábitos; Díaz-Barriga Arceo (2010) refiere que los profesores pueden quedar rezagados o al margen de las innovaciones en la medida en que no exista una participación en torno a su definición, aún menos una apropiación de ellas ni un apoyo en su traslado a la realidad del aula.

La apología de que es pertinente, pero la omisión a realizarla muestra un desfase entre el discurso y la acción. Hay agentes que reconocen que, la gestión de la asignatura en línea es adecuada con los contextos digitales presentes y con las nuevas formas de colaboración académica y de trabajo. No obstante, todavía se queda en el plano de la retórica, en términos generales, hay agentes que no han trascendido la fase discursiva, la cual parece ser un umbral más cómodo. Berger y Luckmann (1993) refieren que toda la actividad humana está sujeta a hábitos; los autores afirman que cualquier acción que se repite frecuentemente se convierte en un patrón, -gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en ambiente presencial-; un patrón puede ser reproducido tantas veces como sea necesario de la misma manera y con un esfuerzo mínimo. El rompimiento de hábitos arraigados o el cambio de paradigma son dos condiciones que presentan problemas para innovar.

Ya se ha reiterado que el cambio no es un proceso sencillo, el modelo educativo de la universidad ha sido suficientemente atractivo para la sociedad, éste ha sido uno de factores sobre los que se ha construido el prestigio de la institución, Buendía (2011) señala que el prestigio es uno de los valores simbólicos más apreciados por las instituciones privadas. Sin embargo, en ocasiones éste parece tener a la universidad en una zona de confort, ya que no parece motivada o interesada en innovar o cambiar porque los estudiantes van a inscribirse confiando en la buena reputación de la institución. Como ya se ha comentado, los significados poco favorables pueden originar resistencias hacia la innovación; éstas se abordan en el siguiente apartado. En la Figura 23 se sintetizan algunos de los significados identificados sobre las asignaturas en línea.

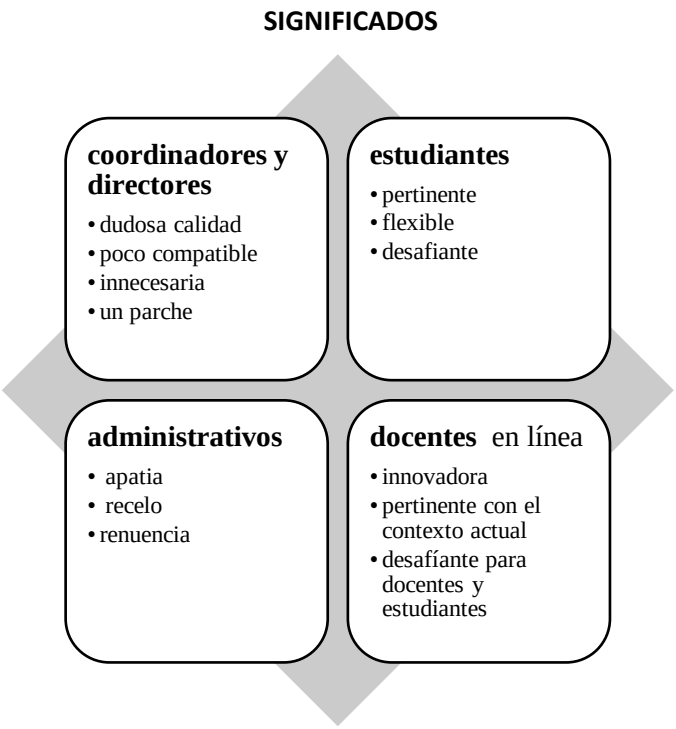


Figura 23. Significados atribuidos a las asignaturas

5.4.12 Resistencias

Una situación recurrente con la introducción de innovaciones es la división de opiniones, la propuesta de asignaturas en línea no fue la excepción. Al inicio del proyecto, había agentes que la veían como un futuro prometedor y una tendencia importante en la educación superior; mientras que había quienes la veían con temor y suspicacia, es decir había resistencias. Las resistencias son consideradas como relaciones de oposición, estas interrelaciones se manifestaron de diversas formas, en diferentes áreas y con diferente magnitud. Uno de los agentes entrevistados refiere:

> *"…a la gran mayoría no les importaba, pero había un grupo muy importante que lo veía como amenaza, muy serio, mucha resistencia, mucho escepticismo" (CF4).*

Una de las razones a las que se le atribuyó las resistencias fue el cambio de una lógica de modalidad presencial a un espacio asincrónico, lo cual implicaba una manera diferente en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente los docentes debían desarrollar nuevas habilidades, es decir una resistencia a modificar la práctica docente.

Autores como Tejada (1998) y Díaz-Barriga Arceo (2010) han señalado una posible inseguridad por parte de los profesores para gestionar procesos educativos mediados por TIC. En este caso, los docentes se resistieron a la solicitud o invitación de cambio de un ambiente presencial a uno no presencial con todo lo que ello implica –ajustar agendas para atender procesos de formación- incursionar en nuevos modelos y superar temores ante lo inexplorado.

"...yo creo que la otra era esta resistencia académica por los estilos, de, porque la mayoría éramos gente que sólo estábamos en lo presencial, entonces como que no conoce uno, eso, lo desconocido" (BM3)

En la universidad, esta condición de temor probablemente se cimentó por factores del ámbito formativo–institucional; la dificultad de trascender los ambientes presenciales fuertemente arraigados, lo que motivó que algunos agentes rechazaran la modalidad. Aunado a lo anterior, otra de las manifestaciones de resistencia ha sido la negación de la compatibilidad entre el modelo educativo de la institución con la modalidad. Sin embargo, el agente BM2 considera que el discurso usado por algunas personas, argumentando que la modalidad no es compatible con la educación personalizada humanista ha sido más bien una justificación para resistir las asignaturas en línea

"...yo creo que es más una justificante de no haber hecho nuestra chamba, porque el esfuerzo está, hay un área, hay inversión, hay recursos, hay instrucción, entonces como dijeras, entonces no creen en el área" (BM2).

La estrategia institucional para superar este tipo de resistencia docente fue invitar a los agentes educativos a efectuar estos procesos, no se les impuso; uno de los entrevistados declara:

"...se les invitó con la idea que fueran entendiendo la naturaleza de la educación en línea" (CM3).

La desmotivación que hubo en algunos agentes debido a las malas experiencias por la pérdida de información y los cambios de plataforma influyeron de manera negativa. Asimismo, hubo agentes que comentaron que este tipo de asignatura no favorece una buena formación, la duda por la efectividad de la modalidad educativa, CM4 refiere al respecto:

"Traté de dar un materia en línea, aunque yo creo que no sales igual de bien formado que en la presencial, y uno, me di cuenta que los chavos, digitales, digitales no son. Son de redes, pero de plataformas y eso no son" (CM4)

El agente AM2 relata que las resistencias no eran como para boicotear la modalidad; sin embargo, se observó poca disposición a asumir la modalidad y una actitud de:

"…no es lo mío, que la hagan otros" (AM2).

Otras resistencias asociadas a factores de tipo funcional-laboral se dieron cuando algunos docentes reconocieron que el diseño de un curso en línea era mucho trabajo ya que implicaba la planeación y desarrollo de principio a fin para su puesta en plataforma; conjuntamente, la interacción asincrónica puede demandar más tiempo del docente. Hubo docentes que consideraron que estás practicas docentes debían ser retribuidas con un pago más alto ya que el pago por hora clase no compensaba el trabajo que había que realizar; ésta fue otra causa por la cual hubo agentes que se rehusaron a llevar a cabo este tipo de gestión.

De la misma manera, las resistencias, no son necesariamente hacia la modalidad educativa, pueden obedecer al rechazo hacia las tecnologías; de manera natural hay personas que se resisten a usar las TIC en la educación. De acuerdo con uno de los agentes entrevistados existen tres tipos de posturas hacia la tecnología: los entusiastas, los indecisos y los que están en total desacuerdo con su uso. Este agente señala que con el tercer tipo de personas no tiene caso intervenir, es muy difícil que cambien su postura. El agente BM2 explica que el foco importante son los que están vacilantes o en duda porque es donde se pueden hacer acciones para sumarlos; él refiere:

"…la estrategia que implementamos es apoyarnos en los impulsores, que no son personas del área de tecnología sino entusiastas a quiénes se les ofrece el uso de diversas tecnologías, las prueban, les agrada y usualmente la promueven entre sus pares". (BM2).

Un origen más de resistencia puede haber estado asociado al mal manejo de la información o el desconocimiento de las normativas, lo cual además ha ocasionado divergencias entre agentes de diversas áreas. Hace algunos años, el área de servicios escolares objetaba la

implementación de la modalidad ya que señalaba que no había políticas o lineamientos regulatorios; no había consenso acerca de si existía o no una normativa oficial; uno de los directores de departamento entrevistado declaró:

> "*…yo tuve ahí una discusión con el área de servicios escolares, porque me decían que la educación en línea, no estaba reconocida por la SEP, y eso me dijeron hace cuatro años; me decían no es que no, ninguna universidad puede dar educación en línea porque la SEP no la reconoce. Y tú decías bueno y entonces todos los años anteriores donde otras instituciones tienen, cómo lo están haciendo, yo creo que es una interpretación de la ley" (BM2).*

El tipo y origen de la resistencia o interrelación determinan su alcance e influencia en el proyecto educativo. Para entender la naturaleza de las resistencias se tomó como marco de referencia la tipología de Barnes (en Tejada, 1998). La tipificación incluye cuatro caracterizaciones: racional, irracional, global o generalizada y específica o diferencial. El autor define la resistencia racional como aquella que se fundamenta en argumentos respecto a la calidad de la innovación o a la pertinencia para la institución o subsistema. Mientras que la irracional está basada en sentimientos y emociones o en dependencia de hábitos. La resistencia específica o diferencial alude a una oposición pasiva; mientras que la tipificación global o generalizada se refiere a actitudes o posturas negativas hacia cualquier innovación.

Actualmente, algunas de las resistencias se caracterizan por una decisión firme de ignorar los lineamientos, pero sin llegar a causar confrontaciones. A pesar de que se conoce la normativa de implementar las asignaturas en línea, en algunos agentes no hay una oposición declarada pero tampoco existe una disposición o interés a realizar estos procesos, esto coincide o representa a la resistencia de tipo específica o diferencial. Además, el escepticismo cuando no se atribuye a una causa detallada abre el espacio a la resistencia global o generalizada, ésta se presenta cuando de antemano o manera permanente se adoptan actitudes negativas hacia cualquier innovación (Barnes en Tejada, 1998).

Hay interpretaciones de ciertos agentes entrevistados, que creen o tienen la percepción de que algunos estudiantes se resisten antes de iniciar la asignatura es decir sin conocer la

modalidad, aunque la resistencia a veces se manifiesta ya durante el proceso, las razones son diversas, ellos señalan:

"…cuando no tienen como estas habilidades digitales o no están como alfabetizados digitalmente, les cuesta muchísimo, cuando dependen mucho de la instrucción del profesor cara a cara les cuesta muchísimo entender que son responsables también de su proceso de formación" (CF5).

"…tuve de todo, tuve dos [tipos de] percepciones… pero también a los alumnos que dijeron esto es demasiada autodisciplina, este, así me decían: a mí me gusta que me anden correteando" (DF3).

"…entonces aquí llegan si no se saben autogestionar, les cuesta mucho trabajo porque aquí no hay un profesor enfrente que les esté diciendo, les esté recordando, etcétera, se les olvida hacer la tarea, no preguntan dudas, eso es algo que me llama mucho la atención, les cuesta trabajo a ellos preguntar dudas porque como no estás enfrente" (DF2).

"…había un grupo que si eran más críticos y luego estaba el otro grupo que no les gustaba; entonces, uno, obviamente también es como su actitud" (DF1).

"…los chavos son de redes pero de plataformas y eso no son. No sabían ni hacer un blog, en ese tiempo cuando los blogs eran de uso, por eso no les gusta" (CM4).

Entre los entrevistados, hay quien considera que los alumnos no se resisten a aceptar procesos educativos mediados por TIC ya que ellos están inmersos en el uso de tecnología; de acuerdo a este experto en el tema lo que los estudiantes no aceptan fácilmente es la indicación de qué tipo de redes o la indicación de cuáles plataformas usar. El agente BM2 refiere que los estudiantes no están completamente de acuerdo con usar Moodle como plataforma de colaboración y comunicación con sus compañeros y maestros.

"…el problema es el tipo de tecnología, es muy difícil que adopten tecnologías cerradas o lo que tú les quieras brindar, es muy difícil y no sólo a los chavos, en general" (BM1).

Esta situación obedece a que los estudiantes usan WhatsApp, Facebook, Instagram, y otras plataformas más dinámicas y versátiles para comunicarse; por ello es complicado que adopten tecnologías cerradas o las tecnologías que la universidad les brinda o indica. De acuerdo con el agente BM2, algo equivalente ocurre con los docentes, tienen una sinergia

similar, favorecen el uso de redes de comunicaciones informales pero que resultan ser muy ágiles. En este sentido, la estrategia ha sido explicarles los riesgos que hay al usar redes abiertas; sin embargo, se ha encontrado complicado que los estudiantes y los docentes reconozcan que si usan redes abiertas tienen un riesgo mayor en el manejo de su información, que si trabajan en plataformas encriptadas.

Un aspecto asociado a la resistencia hacia ciertas tecnologías y la preferencia por otras, es probablemente un área de oportunidad para la universidad ya que se trasciende del uso de la plataforma institucional y se pueden usar las redes sociales, Facebook y What'sApp para complementar las experiencias de aprendizaje. Esto puede contribuir a la realización de actividades que no son posibles en Moodle, como por ejemplo webinars, que en este caso en particular implica la gestión y construcción de conocimiento en forma ubicua pero colaborativa en tiempo sincronizado.

Las resistencias que se han manifestado pueden tipificarse de diversas formas; sin embargo, además de caracterizarlas, el factor trascendental es la función que tienen en el proceso de implementación de las asignaturas en modalidad en línea. En el caso de las resistencias que los docentes perciben en los estudiantes probablemente se relacionan al rompimiento de hábitos. Aunque de las seis estudiantes entrevistadas, solamente una manifestó no estar convencida con la modalidad, es importante reflexionar que los estudiantes están acostumbrados a la presencia del profesor ya que es quien toma decisiones, dirige y coordina; en este formato hay un umbral de comodidad por lo que romper con una práctica desarrollada desde etapas iniciales de su escolarización no es sencillo. El documento de la UNESCO (2016) emitido en Perú declara acerca de las resistencias:

> Cada persona aprendió e internalizó -muy tempranamente y a lo largo de su vida, muchas creencias, costumbres, normas y conductas que continúan operando e influenciando su vida en la actualidad; las mismas pueden convertirse en obstáculos para un cambio porque actúan en dirección contraria a lo que busca evolucionar en nosotros o en nuestras instituciones (UNESCO, Perú, 2016)

Asimismo, los estudiantes en las asignaturas en línea requieren asumir nuevos roles y realizar actividades a través de tecnologías cerradas que no son tan flexibles. A pesar de que Castells

et al. (2007) afirman que los jóvenes se han apropiado de la comunicación digital, esto ocurre en contextos para fines sociales y de entretenimiento; estas habilidades aparentemente no se extienden o trasladan hacia contextos de gestión del aprendizaje. La resistencia es probablemente hacia el tipo de tecnología, ya que algunos estudiantes no usan entornos virtuales para propósitos escolarizados, no usan adecuadamente las herramientas o los recursos de la plataforma; o simplemente no les convence el medio tecnológico.

La evolución de los procesos en línea en la institución permite confirmar como a pesar del desarrollo y emergencia de nuevas tecnologías, los factores asociados a los agentes educativos no se modifican fácilmente. Las resistencias tienen diversos orígenes: significados negativos, incompatibilidad de la innovación con las creencias de la persona, interpretaciones derivadas de información inexacta, duda de la calidad y la pertinencia, desconocimiento o deducciones erróneas de lo que la modalidad implica, oposición al uso de ciertas TIC o falta de interés para realizar procesos en ambientes en línea, entre otras. Además, algunas de las resistencias son colectivas y están influidas tanto por la función del agente como por el contexto; Weick (1976) menciona que la cultura no deja de ser una representación de una realidad compartida, reafirmando con ello las premisas de Berger y Luckmann (1993).

Además, un factor que ha sido cuestionado desde etapas iniciales hasta el momento es la calidad de la modalidad; los agentes que se resistían se mostraban escépticos hacia la calidad de la educación en línea y consideraban que no era ni el momento ni el tipo de educación adecuada para la universidad. Actualmente, algunos de los directores de departamento y coordinadores siguen cuestionando la calidad; sin embargo, las resistencias asociadas a este cuestionamiento han probablemente ejercido una función regulatoria, sirviendo como mecanismo de ajuste o viabilidad, en la tipología de Barnes (en Tejada, 1998) corresponden a un tipo racional de resistencia. La identificación de las resistencias en una innovación es necesaria ya que, mientras algunas presentan problemas para innovar otras se tornan necesarias para ajustar la innovación al contexto y darle un sentido de viabilidad. En la tabla 21 se muestran algunas resistencias y estrategias o acciones que se implementan para regular los procesos de educación en línea.

Tabla 22
Resistencias y estrategias signaturas en línea

Manifestación de Resistencia	Estrategia
Coordinadores	
• la omisión de la normatividad	
• controversia acerca de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en esa modalidad	▪ diseño instruccional de las asignaturas muy cuidado
• indiferencia hacia la modalidad	▪
• cuestionamiento de los motivos para implementar	▪ en etapa iniciales hubo cursos de sensibilización
Docentes	
• las asignaturas en línea implican más trabajo y deben pagarse mejor	▪ estipulación de pago diferenciado: diseñador y tutor
• poca compatibilidad del modelo educativo con esta modalidad	▪ diseño instruccional basado en la pedagogía ignaciana
• tener un número alto de estudiantes en el curso complica su gestión	▪ cupo limitado a máximo 12 estudiantes por curso
Estudiantes	
• poca inclinación por plataformas cerradas	▪ explicación de elementos de seguridad en plataformas cerradas
• renuencia a asumir un rol de mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje	▪ el cursar la materia en línea contribuye para cambiar esta postura

(fuente: elaboración propia)

5.4.13 Factores del Entorno

El entorno es una dimensión que se toma en consideración por la influencia potencial que tiene sobre la operatividad de la organización. En este caso uno de los factores que puede incidir en la implementación de las asignaturas en línea son los procesos de certificación y

las disposiciones de la SEP. El agente AM3 refiere que al momento de solicitar la acreditación de una licenciatura, uno de los elementos que cada vez se cuestiona más es el estado de la educación en línea:

> *"…nos preguntan qué está pasando con la educación virtual; entonces ahí hay un requerimiento externo y que te va a obligar a palomear uno de los requisitos". (AM3).*

De la misma manera, hay agentes que reconocen que hay una demanda de personas ajenas a la institución por procesos educativos en esta modalidad. La institución ha tenido solicitudes de diplomados o cursos en formato en línea; asimismo, personas interesadas han preguntado si se tiene oferta de licenciaturas o posgrados en modalidad no presencial:

> *"Tenemos demanda de programas de foráneos, incluso de Latinoamérica" (AM3).*

> *"…siempre me preguntan tienen ustedes una licenciatura en línea; no, no la tenemos, es que a mí me gustaría, yo vivo en San Cristóbal de las Casas y me gustaría…" (AM2).*

> *"…porque es una demanda de la gente, yo tengo conocidos que han venido, tenemos un grupo de 20 en Oaxaca que queremos un tema de nutrición para diabéticos, un grupo de doctores, de hecho médicos" (BM3).*

Además diversos agentes reconocen el avance de otras IES de Puebla en relación con los procesos educativos en línea y las ventajas que esto tiene:

> *"…vemos en la competencia institucional o inter universidades que hay IES, sistemas educativos que tienen un avance importante y les ha permitido una mayor incidencia, en poblaciones alejadas de la zona donde están instalados" (AM2).*

La universidad ha obviado esas solicitudes; pareciera que hay poca sensibilidad a escuchar peticiones externas; se resalta que esto no afecta directamente a las asignaturas que aquí se estudian, se agrega la información para ilustrar las resistencias que se manifiestan o las consideraciones que hay acerca de la modalidad. Al respecto, el agente responsable de la DGA menciona que el plan académico es avanzar por etapas; primero lograr que se impartan asignaturas en línea en todas las licenciaturas, así como el lanzamiento de un posgrado en esta modalidad y posteriormente una licenciatura completamente en línea.

No obstante, también es necesario admitir que la concepción que tienen tanto la sociedad como las otras universidades del entorno poblano es que la Ibero no es fuerte en educación en línea; uno de los agentes entrevistados y que laboró en la universidad por 25 años de tiempo completo ejerciendo diversas funciones en puestos directivos y que actualmente colabora como profesor de asignatura refiere:

"…yo creo que al menos, en la sociedad de Puebla o en el medio de las universidades no se ve ahí la Ibero como en línea, como que la Ibero tiene un posicionamiento en la parte de compromiso social, en la parte de formación humanista, pero no tiene una imagen, no tiene presencia de decir es una universidad que maneja educación en línea, yo sí creo que todavía van en camino, que todavía les falta irlo concretando más, al menos desde lo que yo veo de fuera" (BM3).

Las solicitudes provenientes del entorno muestran áreas de oportunidad para la universidad para llevar a cabo educación en línea; sin embargo, a pesar de que algunos agentes están conscientes de ello, se han obviado; pareciera que hay poca sensibilidad de la universidad hacia este tipo de demandas del entorno. Fullan (2002a) indica que las organizaciones deben estar arraigadas activamente en su entorno y es importante que den respuesta a las solicitudes; el autor señala que las organizaciones exitosas tratan el medio interno y el externo con el mismo respeto.

Además se perfilan requerimientos futuros y factores que pueden interferir. Es importante destacar que de acuerdo con Álvarez (2010), las universidades tienden a copiar unas a otras sus estrategias de diversificación y crecimiento; sin embargo, la universidad no ha sido ampliamente influida por el hecho de que las IES privadas contemporáneas tienen una amplia oferta en modalidad en línea. La organización parece estar bien protegida a presiones provenientes del entorno, al respecto Riely y Baldridge (en Hendrickson et al. 2013) declaran que cuando esto ocurre, los valores profesionales, las normas, la definición del trabajo juegan un rol dominante que instituyen el carácter de la organización.

La implementación de la educación en línea ha sido decidida por la configuración organizacional y las interrelaciones que ahí se construyen, más que por factores del entorno. Sin embargo, eso no demerita que la universidad no perciba las señales de su medio o que no sea sensible a las señales o demandas del entorno, así como al contexto cambiante ya que es

una condición que influye en su pertinencia. En la figura 24 se resumen las articulaciones e interrelaciones organizacionales hasta aquí abordadas.

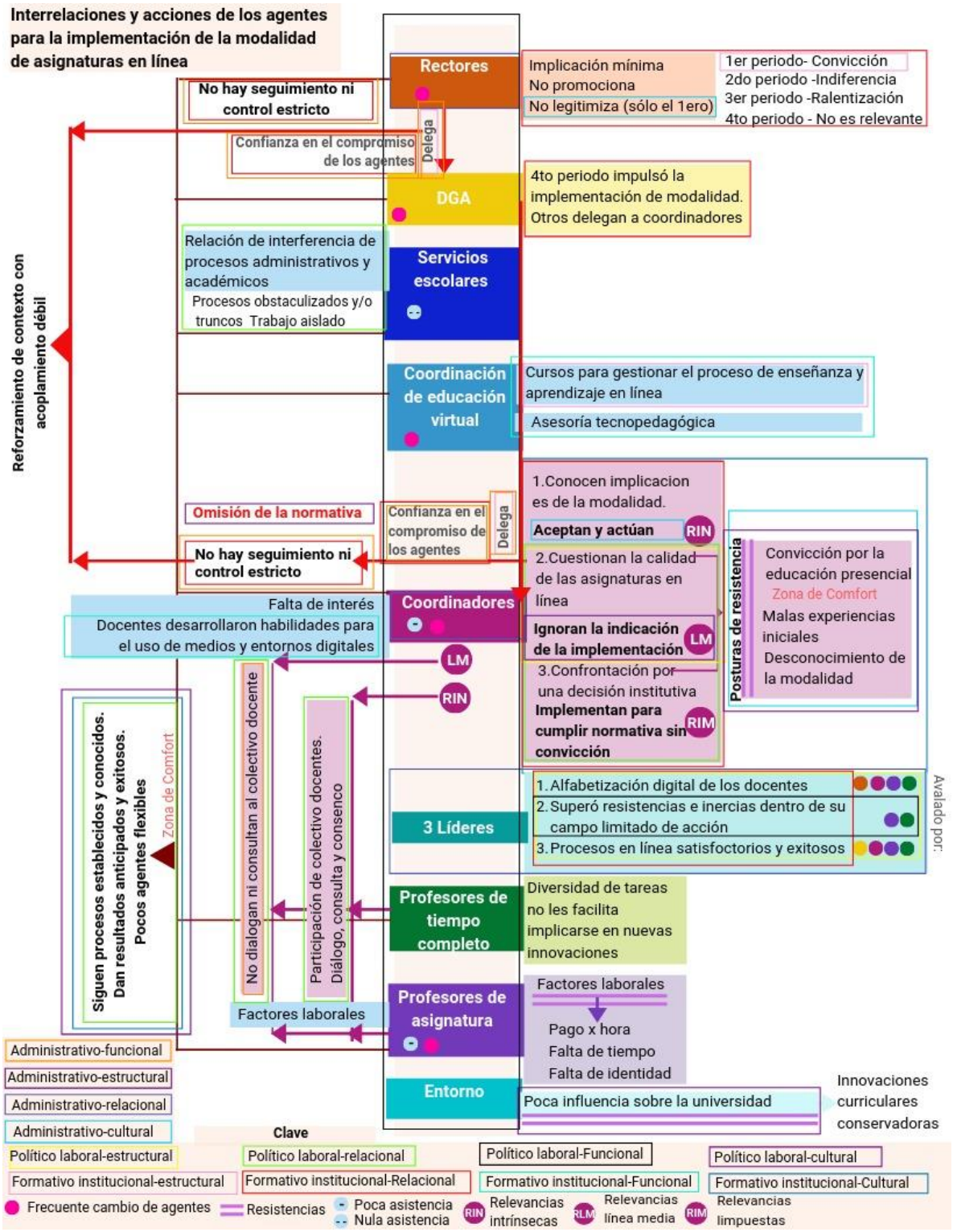


Figura 24: Interrelaciones en la organización fuente (elaboración propia)

6. Conclusiones

La exposición de este apartado se hace a partir de tres puntos. Primero, el cumplimiento de los objetivos de la investigación; enseguida se pondera la selección de los referentes teórico-metodológicos, y, en tercer lugar, se hace una reflexión sintética del proceso de investigación. Las interrelaciones se presentan en lo que se percibe es el orden de importancia para la implementación de asignaturas, esto asociándolas a las dimensiones de la organización y los ámbitos de la innovación.

Las interrelaciones que influyen las asignaturas en línea como innovación educativa

Las interrelaciones se presentan en orden de influencia, por lo que primeramente se aborda la toma de decisiones ya que es una interrelación primordial que atraviesa diversos procesos de la conjunción organización-innovación. En la Universidad Iberoamericana Puebla dos factores han sido fundamentales para el proceso de implementación de asignaturas: la manera en cómo se tomó la decisión, si fue jerárquica o grupal y desde qué postura y función. La primera condición está asociada a su aceptación o legitimación y la segunda a la influencia que la decisión tuvo sobre el proceso que se estudia.

Las decisiones que se tomaron en colectivo fueron entre agentes que se coordinan desde diversas instancias y funciones para diseñar e implementar asignaturas en línea. Esta forma de trabajo induce otras interrelaciones favorables como son las de coordinación, colaboración, corresponsabilidad y compromiso. Las decisiones grupales fueron consensuadas, dialógicas y aparentemente avaladas por los colectivos o agentes participantes. Este tipo de interrelaciones propicia o fortalece la integración de equipos de trabajo y da espacio para el trabajo colegiado. El resultado fue la implementación exitosa de asignaturas.

En cuanto a las decisiones jerárquicas, se concluye que la decisión tomada por el cuarto DGA que facultó la creación de condiciones organizacionales para llevar a cabo las asignaturas; aunque unipersonal fue benéfica ya que favoreció el desarrollo de la innovación. No obstante, otras decisiones unipersonales o unilaterales no tuvieron el mismo efecto; de ahí que las decisiones de algunos coordinadores resultaron en la omisión tanto de los

lineamientos como de la implementación de asignaturas. Los coordinadores que no están convencidos establecen interrelaciones de desconfianza y escepticismo hacia la modalidad.

Asimismo, servicios escolares frecuentemente tomó decisiones unilaterales que no fueron bien recibidas; la relación de la academia hacia disposiciones de servicios escolares es de seguimiento de procedimientos pero sin convicción. Las decisiones jerárquicas o unipersonales fueron favorecidas por el tipo de gobernanza que permite que las personas expertas en el tema tomen la decisión o decisiones y además debido a la configuración organizacional donde la autonomía de las partes prevalece sobre indicaciones normativas o sobre los colectivos.

En el dominio estructural, una interrelación que ha definido la implementación de la innovación es: *la delegación de las autoridades académicas a los coordinadores.* La dirección general académica encomienda a estos agentes la conducción de los programas académicos; esta interrelación se podría concebir como un vínculo articulador entre autoridades, normativas y docentes. No obstante, lo que se propició fue una relación ambigua que ha tolerado un seguimiento diverso o nulo de los lineamientos y por ende de la implementación de asignaturas.

Es probable, que esta ambigüedad se deba al control impreciso o disperso sobre el trabajo, ya que no hay una supervisión directa. El tipo de gobernanza en la universidad, no se basa ni en un control absoluto, ni en la rendición de cuentas de los coordinadores; además, en congruencia con las organizaciones débilmente acopladas, el trabajo en la universidad no es inspeccionado o evaluado de manera rigurosa; en consecuencia, este tipo de seguimiento ha facilitado la implementación diversa de las asignaturas en los programas.

Otras interrelaciones que tienen una influencia importante sobre la implementación y que están asociadas al ámbito cultural y político de la innovación fueron los significados y las resistencias; por lo que los primeros se identificaron y las segundas se analizaron. Estas interrelaciones guardan una estrecha relación, ambas se abordan en los párrafos siguientes.

La identificación de la correspondencia de significados compartidos por grupos de agentes, así como de los significados diferenciados acerca de las asignaturas fue posible a través de la sociología fenomenológica. Dentro de las premisas de esta perspectiva se discuten las relevancias intrínsecas e impuestas. Las asignaturas son relevantes para los agentes que están motivados por el uso de ambientes en línea para procesos educativos y para quienes tienen conocimiento de lo que las asignaturas en línea implican, entres estos últimos están agentes que tienen una formación profesional afín al tema –educación virtual, tecnologías y educación. En este caso, se hace evidente que la relevancia está en función de aquello que es significativo para el agente, mediado por su formación y trayectoria, y que por lo mismo, lo predispone a aceptar y a validar.

En contraste, las relevancias impuestas se manifestaron en los agentes que se ven confrontados con una situación ya decidida por la institución. Éste fue el caso de los programas de licenciatura que implementan una asignatura en línea departamental para cumplir con la normativa; en esta situación no hay convicción. La implementación es una manifestación de la aceptación de las decisiones de otros, Schütz (1993) expone que esto ocurre cuando el agente no tiene la capacidad de modificarlas y las recibe pasivamente.

Además, los resultados exponen que hay otros agentes que comparten tanto significados afines como funciones similares, algunas coordinaciones y dirección de departamento, -la línea media de acuerdo con Mitzenberg (1979). Estos agentes coinciden en que la calidad de las asignaturas en línea es dudosa o cuestionable y están convencidos que la educación áulica es mejor por lo que ignoran la indicación de implementación. En este caso, no se habla de relevancias intrínsecas o impuestas ya que los agentes ignoran de manera decidida los lineamientos.

Los agentes a quienes se les delegó la implementación de asignaturas, lo hicieron a partir de su agencia; los coordinadores tienen conocimiento del contexto –funcionamiento de la universidad y de sus programas- así como de las pautas marcadas por la estructura, –los lineamientos. La capacidad de los agentes de elegir conscientemente, permite entender por qué en algunos programas se siguen los lineamientos de implementación y en otros no. La

decisión de implementar o ignorar, se debe a su agencia, ya que hay una decisión autónoma y actúan conforme a esa elección; decisión que además es favorecida por un contexto con acoplamientos débiles.

Analizar las resistencias fue otro de los objetivos, éstas se abordaron en el apartado 5.4.11 del análisis. Los causales de las resistencias fueron diversos: acciones habituadas, cuestionamiento de la calidad de las asignaturas, convicción de que la educación presencial es mejor, malas experiencias iniciales, desconocimiento de lo que la modalidad implica y factores laborales. Ya en el análisis se había señalado que se identificaron resistencias tanto individuales como colectivas. No obstante es necesario precisar que las colectivas no son de grupos en oposición; sino que se refieren a posturas de resistencia coincidentes causadas por motivos similares, -duda de la modalidad- en este caso son agentes que desempeñan funciones similares –coordinadores y director de departamento.

Las acciones habituadas corresponden a agentes que establecen sólo las interrelaciones necesarias; siguen procedimientos confiables con buenos resultados que se pueden anticipar. Esto probablemente obedece a que crean pautas, hábitos e institucionalizan procesos. Además, las acciones habituadas no requieren de otros aprendizajes o de nuevas interrelaciones, el agente está en control de la situación y esto le permite un dominio confortable de la actividad o zona de confort. En estos agentes aparentemente no hay apertura o interés en incursionar en nuevas modalidades.

Los hallazgos sugieren que algunas resistencias o su influencia se han reconstruido con el paso del tiempo. A etapas iniciales la duda acerca de la calidad de la asignatura en línea representaba una resistencia de tipo diferencial o específica que sirvió como un filtro, era un mecanismo a través del cual se ponderaba la pertinencia de la asignatura. No obstante, actualmente se cree que esta interrelación tiene un carácter inhibidor de la implementación, esto debido a que el contexto organizacional ha cambiado y como resultado, el proceso de diseño e implementación es cuidadosamente acompañado.

Las resistencias derivadas de malas experiencias con las plataformas y la pérdida de información y la consecuente desmotivación, que ocurrieron a etapas iniciales se debieron a una combinación de factores: la incursión en nuevos ambientes para gestionar procesos y al desarrollo naciente de tecnología educativa. No obstante, las circunstancias han cambiado, el desarrollo tecnológico ha favorecido la creación de condiciones de infraestructura sostenible en la universidad; permitiendo así comprobar la afirmación de Cabero (2007), quien refiere que actualmente la tecnología ya no es el problema.

En cuanto a algunos agentes que interpretan o significan las asignaturas desde una zona de desconocimiento, difícilmente pueden establecer con ellas una interrelación positiva ya que ésta no encaja con sus patrones de referencia. No obstante, las posturas se pueden modificar a través de una negociación de significados, lo que implica un cuestionamiento personal del conocimiento habituado acerca de la forma de llevar a cabo la docencia. Es probable que los agentes que se resisten siguen viendo el mundo a través de tipificaciones que ya son parte de su acervo y siguen usándolas para interpretar esta realidad.

De la misma manera, a etapas tempranas una resistencia docente del vínculo funcional-formativo que se manifestaba era el temor hacia el uso de las TIC y el cambio de ambiente; ésta ha sido reemplazada por la resistencia causada por el requerimiento de un pago más alto para diseñar y/o gestionar este tipo de asignatura –abordada en el apartado 5.4.12. Esta relación atribuible a factores laborales pareciera ser más sencilla de tratar ya que al solventar la condición laboral, se modifica la posición y/o el contexto del agente, en consecuencia puede modificar su postura.

Otra causa de resistencia que se asocia a la dimensión cultural y que tiene influencia sobre el proceso de implementación, es el prestigio de la universidad, este valor simbólico está en gran medida sostenido por la filosofía institucional y el modelo educativo. Éste último parece haber respondido a las expectativas de sus usuarios; asimismo, la tradición y continuidad en el tiempo representan la solidez y confiabilidad de la universidad. Naturalmente, esto es una fortaleza; no obstante, estas condiciones no necesariamente se constituyen en factores impulsores de la innovación que aquí se estudia.

Algunas de las condiciones enunciadas previamente han propiciado que la gestión del aprendizaje mediado por tecnología haya sido una innovación conservadora. El proceso de innovación emprendido por la universidad se abocó a complementar o diversificar las alternativas de formación para sus estudiantes a través de las asignaturas. No obstante, ha sido un proceso lento; Didrikson (2008) refiere que cuando la innovación o el cambio no son profundos, las manifestaciones se asocian a modificaciones dispersas o lentas. Asimismo, el contar con algunos procesos en línea le permite a la universidad decir que participa en esta tendencia de formación, a pesar de que no parece una apuesta decidida.

Tendencias del *entorno* probablemente influyeron para la introducción de procesos en línea en la universidad; se retoma la postura de Garrison (2011), quien señala que la educación en línea tiene la posibilidad de convertirse en una tendencia de educación dominante. En la actualidad, se observa que un número importante de IES han incorporado la educación en línea a sus currículos y es una modalidad con una alta tasa de crecimiento. Éste fue un factor que probablemente influyó para que la universidad decidiera incluirla en forma de asignaturas; el entorno estimuló la introducción de la modalidad y al interior su implementación ha generado una serie de interrelaciones. Gairín (2004) refiere que la realidad de los centros queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose.

A pesar de que la decisión de llevar a cabo procesos en línea pudo haber estado influida por tendencias del entorno; la configuración interna de la organización ha definido su desarrollo y avance; el alcance de las asignaturas ha sido determinado por agentes clave y sus decisiones. La influencia de los factores provenientes del medio externo ha sido mínima, la organización no se reconfigura por presiones del entorno, su amplio nivel de independencia permite suponer que los criterios para decidir la relevancia y pertinencia de las asignaturas en línea son internos. Esto, con el consiguiente riesgo de tener poca sensibilidad hacia las señales o demandas de su entorno.

Articulaciones para la implementación de asignaturas

El cuarto objetivo fue identificar las articulaciones organizacionales para la realización de asignaturas en línea, los resultados exponen que hay varias condiciones interrelacionadas y que aparentemente están solventadas, al mismo tiempo que persisten algunas desarticulaciones o yuxtaposiciones, en los párrafos siguientes se exponen ambas.

Un mecanismo que puede ser un eje articulador de acciones y contribuir a una buena gestión de las asignaturas es la normativa; de acuerdo con Rivas (2010), la formalización normativa expresa las expectativas de la institución. La carencia de lineamientos que se observó en etapas tempranas y que provenía de dos dimensiones -entorno y estructural-administrativa- ha sido solventada. Actualmente, hay lineamientos oficiales e institucionales; los últimos dan pautas para la operación de las asignaturas ya que especifican los requerimientos e instancias que tienen que seguir los agentes.

No obstante, los lineamientos en la práctica han producido distintas formas de cumplimiento, -una asignatura departamental, una bitácora para la materia, dos asignaturas por licenciatura- esto probablemente se deriva de significados, condiciones o intereses particulares. Además, por su forma de gobernanza la organización no funciona a partir de un control estricto o por la sanción al incumplimiento de normas. La falta de seguimiento por parte de las autoridades permite la omisión de la normativa; además, el contexto de acoplamientos débiles la favorece y se refuerza por tales omisiones.

Otro proceso, del ámbito formativo-institucional de la innovación, que se ha articulado para concretar la innovación es la formación docente. A partir de la combinación de los cursos ofertados con la asesoría tecno-pedagógica de educación virtual, los docentes que llevan a cabo asignaturas en línea, señalan haber desarrollado habilidades que les permiten usar los entornos digitales con un enfoque didáctico. Además, los agentes refieren que el acompañamiento tecno-pedagógico les orienta, les permite aprender y les da certidumbre para realizar el diseño y gestión de las asignaturas.

Sin embargo, los docentes que asisten a estos cursos son pocos; la inasistencia puede ser atribuida a diferentes motivos, probable falta de interés. No obstante, cuando se habla de los docentes de asignatura, hay que reconocer que la combinación de aspectos laborales y relacionales puede estar contribuyendo y que pueden explicar la baja asistencia; -escasez de tiempo, forma contractual, pago por hora, posible falta de identidad y compromiso con las propuestas de la universidad. Dreier (2005), refiere que la relación entre los sujetos y su contexto local está asociada a su posición, su participación y su influencia en el contexto. La posición de los docentes de asignatura es inestable, ellos no tienen gran influencia en las decisiones de la institución; estas condiciones probablemente definen la escasa participación de los docentes en los diversos procesos institucionales, entre ellos los de formación y gestión de asignaturas en línea.

En los procesos de formación, se ha obviado a agentes de servicios escolares; ellos no conocen lo que las asignaturas en línea implican ni los propósitos que se pretenden lograr; la falta de participación de estos agentes tanto en la toma de decisiones como en los procesos de formación ha causado que actúen desde posturas encontradas o divergentes a las de los académicos. Los propósitos y el sentido de las áreas de administración difieren de los de la academia; las primeras están orientadas al manejo y control de recursos financieros y la gestión de trámites oficiales; Samoilovich (2008), refiere que frecuentemente en las universidades no hay una cohesión de valores, lo cual impide tener una visión compartida.

El distanciamiento entre los fines de la administración y la academia es propiciado por una brecha de intereses y posturas distintas, donde además, los académicos parecen tener poca percepción de las cuestiones administrativo-financieras. Al no haber una mirada común no hay una interrelación de coordinación o negociación que tienda un puente, los procesos se obstaculizan o se truncan. La falta de acoplamiento propicia el trabajo aislado de las partes donde la administración parece tener un mayor poder de actuación.

Desarticulaciones

En la dimensión funcional y el ámbito formativo, el proceso de implementación requiere de otras interrelaciones que no se han construido en la universidad; para explicarlo se retoman

elementos que Garrison y Anderson (2003), consideran necesarios para que la modalidad en línea se concrete de manera exitosa. Los autores refieren que la concreción de procesos en línea implica que los gestores identifiquen los problemas, los desafíos y las mejores prácticas. De la misma manera, que es necesario reconocer los logros; así como establecer y comunicar los criterios de éxito, valorar el progreso y describir los procesos administrativos. Estos procesos se refieren a diversas articulaciones e interrelaciones que en la universidad no se han desarrollado.

Asimismo, en la convergencia de la dimensión funcional con el ámbito administrativo, hay otros elementos que siguen yuxtaponiéndose; por encima de la formación de estudiantes o la lógica de diseño e impartición de asignaturas se ha privilegiado solucionar cuestiones de orden administrativo. Algunas de las asignaturas se han impartido en línea, a pesar de que estaban diseñadas para modalidad presencial, el cambio obedeció a situaciones administrativas -uso de salones- o la movilidad del estudiante -intercambio, servicio social (apartado, 5.4.7). Estas decisiones no consideraron ni el diseño de la asignatura ni la gestión del docente, por lo que resultaron en adaptaciones que repercutieron en la aceptabilidad de la modalidad. Además de que pueden generar interrelaciones de rechazo por parte de los estudiantes y una mala experiencia de aprendizaje.

La reflexión es que estas desarticulaciones pudieran ser evitadas si cada programa de licenciatura tuviera asignaturas en la modalidad. Ya se ha señalado que hasta el 2018, el número de asignaturas en línea en los programas de licenciatura era reducido, a pesar de actualmente son cuidadosamente diseñadas e implementadas. Ya se ha establecido previamente que las asignaturas en línea pueden ser una alternativa de formación y contribuir a la flexibilidad curricular; ésta es un instrumento que permite responder a necesidades de los estudiantes.

Además, la educación en línea interpela a formas de trabajo tradicionales. Por lo que complementar la educación presencial con asignaturas gestionadas en esta modalidad favorece o contribuye al desarrollo de habilidades de los estudiantes para entornos en línea. Tanto los contextos de aprendizaje como los laborales están en constante cambio, con este

escenario, un sistema bisagra, como lo denomina Salinas (2012), o la combinación de lo presencial con lo virtual, se presenta como un complemento viable para una formación profesional más armónica.

En el dominio relacional, una interrelación fundamental y que ha influido en diversos momentos el proceso de implementación de asignaturas en línea es el liderazgo; los logros o avance de las asignaturas han sido mediados por tres *líderes*. En el primer rectorado se contó con un líder avalado por el rector y gran parte de la comunidad académica; quien logró motivar a algunos profesores para llevar a cabo experiencias educativas en línea; la gestión de este líder marcó el punto de inicio para el desarrollo de una alfabetización digital de los docentes.

Asimismo, la segunda lideresa fue legitimada por pares y docentes. Ella logró impulsar el desarrollo de la modalidad en línea y en su momento fue una agente disruptiva que logró superar resistencias e inercias Además de ser reconocida en diferentes áreas de la universidad, ella influyó en su departamento de adscripción donde la postura o actitud de los docentes hacia la educación en línea es positiva, en esa área académica de licenciatura y posgrado se contaba con cuatro asignatura en línea hasta el 2018.

Del mismo modo, el coordinador de educación virtual hasta el 2018 fue avalado por el DGA y legitimado por docentes y otros coordinadores. Este líder desde una postura pedagógica - formativa logró una serie de interrelaciones de coordinación y concurrencia con diversos agentes, que resultaron adecuadas para crear condiciones viables para llevar a cabo procesos en línea que los docentes consideraron satisfactorios y exitosos. Las relaciones dialógicas de asesoramiento orientación y retroalimentación entre este agente y los docentes fueron fundamentales para lograr un proceso de diseño y de gestión fluido.

No obstante, el agente fue reemplazado causando probablemente una reorientación en la continuidad del proceso. En la universidad, el liderazgo no recayó en las autoridades, sino más bien, quienes tuvieron liderazgo fueron agentes con posturas favorables y funciones clave que se coordinaban con otros para la realización del proyecto educativo.

La coordinación con otros y el compromiso de los líderes incidieron en el contexto, además otro factor favorable es que en algunos agentes hay flexibilidad para explorar, aceptar y concretar nuevas formas de gestión de procesos educativos. Esta apertura y el establecimiento de interrelaciones parece estar gestándose en algunos departamentos, no obstante, en algunos otros todavía son prácticas incipientes e incluso inexistentes. Este contexto lleva al siguiente apartado que es la participación de agentes en la innovación.

La participación de diferentes agentes en la implementación de asignaturas es otro factor formativo-institucional; se observó que la posición de los agentes en la institución define las posibilidades y el alcance de su participación. En este caso, los rectores han tenido una implicación mínima en la promoción de la innovación, Fierro (2005) y Joksimović (2015) coinciden y señalan que deben ser especialmente los dirigentes quienes muestren su interés por la innovación ya que ello contribuye a una mejor aceptación. No obstante, debido a la delegación de procesos en diferentes niveles de la estructura, se desplaza también la implicación y el nivel de participación, en la implementación de la innovación.

Los agentes que llevan a cabo las asignaturas son los docentes; los profesores de tiempo, por su trayectoria en la universidad tienen un mayor conocimiento de ésta, por ende una relación de mayor compromiso con la organización. A pesar de que son los agentes con más experiencia, su agenda saturada no les facilita implicarse en nuevos proyectos o innovaciones. Ademán, en relación con los profesores de asignatura ya se mencionó previamente que su posición laboral frágil no propicia una participación y compromiso decidido. Estas condiciones permiten un panorama de por qué son tan pocos los profesores que gestionan asignaturas en la modalidad.

Aunado a lo anterior, la libertad de cátedra implica un amplio margen de autonomía de actuación de los docentes, que les ha consentido omitir o ser indiferentes a las solicitudes institucionales. Los tipos de participación de los agentes indican un contexto con diferentes niveles de acoplamiento que no acaba de generar interrelaciones de todos los agentes que Joksimović (2015) refiere deben estar implicados, como es el caso de los máximos dirigentes institucionales.

De la misma manera, la continuidad y consolidación de los procesos educativos y de los programas –entre ellos las innovaciones-, dependen en gran medida de las autoridades en funciones. En la universidad, el cambio de agentes es una situación frecuente. Un cambio de rector implica en términos generales que se generan expectativas en la institución; los agentes en el poder cambian o se reasignan sus funciones, la agenda se reorienta y, en ese movimiento, algunos programas se benefician o se estacan. Es decir, la continuidad de los proyectos se ve pautada por quién o quiénes dirigen la institución y sus agendas. Rivas (2010), refiere que la continuidad depende de que se mantenga el conjunto de actos interrelacionados y coordinados.

En el periodo de esta investigación hubo cambio de: rector de la institución, director general académico, varios coordinadores y cambio de funciones del agente que se desempeñaba como coordinador del área de educación virtual; esto permitió observar una manifestación del dinamismo y los cambios constitutivos de las organizaciones. Desde su inicio y hasta el momento, la rotación de agentes ha causado que las agendas o los focos de interés se realinearan y con ello el impulso de las asignaturas.

Los cambios de agentes han pautado el avance de las asignaturas; lo que se observó fue que la modalidad educativa transitó de un esfuerzo inicial fuerte en el primer periodo rectoral, con creación de condiciones tecnológicas, disponibilidad de recursos y agentes especialistas; a un segundo rectorado donde la modalidad fue apenas visible ya que la comisión inicial se desintegró; la modalidad educativa se sostuvo gracias al interés y esfuerzo de algunos académicos que lograron impulsar la modalidad educativa. No obstante, sus logros estuvieron marcados por desarticulaciones y confrontaciones ríspidas con servicios escolares, todo ello ante la indiferencia de las autoridades.

El tercer periodo rectoral se asocia a un tiempo de ralentización y a una modalidad desdibujada por los cambios de adscripción, los agentes encargados y una aparente apatía de las autoridades. Mientras que en el cuarto periodo, el DGA interesado en ser pertinente con el uso de la tecnología en diversos ambientes y con la visión de alcanzar otras posibles audiencias, facilitó o autorizó acciones planeadas para impulsar la modalidad educativa. Por

lo que en ese periodo rectoral, el desarrollo, la aceptación e implementación fue el resultado de un proceso deliberado.

Los tipos de relaciones formales e informales han cambiado. Durante el primero y segundo periodo rectoral había conflictos entre agentes con posturas opuestas, generando con ello confrontaciones. Actualmente, este tipo de interrelaciones se ha reconfigurado; a pesar de que hay agentes que actúan desde posturas divergentes, no se identificaron conflictos que incidan o inhiban las asignaturas o que influyan en el clima laboral. No obstante, la indiferencia hacia la modalidad de parte de un número importante de agentes parece ser una interrelación predominante que ha influido de manera desfavorable, ya que no ha permitido el seguimiento propuesto por la universidad. Enseguida se da paso a la conclusión acerca del supuesto de la investigación.

En cuanto al supuesto de la investigación, éste fue corroborado parcialmente. Los cambios que han ocurrido en la universidad para la implementación de las asignaturas no han sido profundos; en ese sentido su impacto ha sido limitado. La visión de la innovación no parece ser holística por lo que hay desarticulaciones. Además se observa que hay programas en los que las asignaturas no son una convicción; discursivamente se reconoce como necesario el uso de entornos o plataformas para el desarrollo de habilidades de los estudiantes que les permita responder al contexto actual; pero no se trasciende a la práctica. Además a la institución, le ha llevado varios años la implementación de las asignaturas, por lo que no ha sido una respuesta ágil, especialmente en relación con el desarrollo tecnológico acelerado y el uso ampliado de dispositivos en ámbitos laborales y académicos.
En el apartado que sigue se aborda el tema de los referentes consultados.

Los referentes teórico – metodológicos

En cuanto a los referentes teóricos, la conceptualización proveniente de la teoría de organización escolar, a partir de cinco dimensiones con sus elementos dio pautas para abordar de manera puntual procesos que ocurren cotidianamente en la universidad. La fortaleza de este acercamiento fue que permitió identificar dimensiones y elementos para para hacer una conjunción o intersección que acotó el análisis a relaciones y procesos específicos para llevar

a cabo la innovación. No obstante, esta forma de abordaje permitió verificar que a pesar de que la organización se estudia a partir de cinco dimensiones, hay interrelaciones que no se pueden delimitar a una sola dimensión porque son procesos transversales a todas o casi todas las dimensiones o ámbitos.

Asimismo, cuando se estudia una IES es necesario considerar que la teoría de la organización escolar responde de mejor manera a contextos de instituciones de educación elemental, razón por la que aquí sólo se adoptó la conceptualización de dimensiones con sus elementos

De la misma manera, los modelos organizacionales consultados fueron el marco para entender diversas situaciones que se manifestaron en la universidad. Los principios de las organizaciones débilmente acopladas, permitieron explicar el bajo nivel de coordinación que ocurre entre algunos departamentos o áreas. Además un rasgo que se identificó a partir de las anarquías organizadas fue: la actuación autónoma de los agentes debida a su alto nivel de profesionalización. Asimismo, a partir de las concepciones de gobernanza de autores como: Hendrickson et al., (2013), Acosta (2014), Aguilar (2008) y Brunner (2011), se diferenciaron las formas de gestión y el tipo de interrelaciones que se derivan.

Igualmente, y debido a que no todas las innovaciones son iguales, a partir de los argumentos de Garrison y Anderson (2003), se identificaron las situaciones que se manifiestan en la universidad ante la educación en línea. Específicamente cuando ésta se gestiona sobre una estructura ya existente que se modifica o se adapta para un nuevo propósito curricular. Es decir, cuando se produce una confrontación de gestión de procesos y posturas. Esto incluye tanto la adecuación de infraestructura como la transición de los docentes de una modalidad presencial a una gestión en línea.

En cuanto a la sociología fenomenológica que fue la mirada adoptada para estudiar la realidad, ésta fue una perspectiva adecuada ya que los agentes interpretan su realidad en función de su contexto, las interrelaciones y posturas que construyen y comparten, así como la relevancia de los eventos que ahí ocurren. Asimismo, el estudio de caso es pertinente cuando el interés es un fenómeno acotado a un sitio específico.

De la misma manera, un número importante de los autores consultados para construir el sustento teórico son de origen latinoamericano; la selección fue intencionada ya que ellos describen los contextos de México o afines con éste. A diferencia de autores de países angloparlantes que refieren orientaciones y configuraciones de las IES desde otras ópticas y en condiciones que pueden ser disimiles al contexto investigado. Se asume que hay procesos que son transversales a diferentes contextos; ejemplo de ello son: la importancia de la toma de decisiones, -las resistencias. No obstante, hay otros que son condiciones del contexto local que pueden ser explorados y considerados en los desarrollos teóricos. Específicamente, la relación universidad privada e innovación; así como la posición de los profesores de asignatura ya que permite explicar la implicación o alienación de estos agentes hacia procesos de innovación.

Limitaciones y agenda

La realización de la investigación implicó la exploración de un contexto organizacional nuevo para la investigadora, ya que se trata de una universidad privada donde algunas condiciones son sustancialmente diferentes a las que ocurren en el ámbito público –financiamiento, margen de acción de autoridades- que es el sector en el que la investigadora labora. Esta situación tiene tanto ventajas como desventajas: la indagación se hizo sin ideas a priori; pero, el riesgo del sesgo es latente, ya que una mala interpretación o apreciación del contexto o de la información puede derivar es una conclusión inexacta o errónea. Otra de las limitantes fue que el planteamiento hecho trató de abordar la organización como un todo, por lo que no fue posible profundizar en aspectos específicos.

El periodo de la investigación es acotado, por lo que se trazaron límites. Sin embargo, esto deja en la mesa temas para ser abordados en futuras investigaciones. La postura de los estudiantes hacia a las asignaturas en línea es susceptible de ser indagada, se encontró que algunos docentes y coordinadores perciben o interpretan que los estudiantes se resisten y explicaron los motivos para ello. No obstante, para este trabajo solamente se entrevistaron seis estudiantes y cinco de ellas estaban satisfechas con la experiencia; a la única estudiante que no le parecieron adecuadas las asignaturas, había cursado asignaturas que no habían sido

diseñadas para ambiente en línea, sino adaptaciones de presenciales. El proceso de investigación dio origen a algunas reflexiones acerca de las interrelaciones, y con éstas se concluye este trabajo.

Reflexiones: interrelaciones organizacionales y la innovación

En este trabajo se partió de la premisa que las diversas interrelaciones que se construyen en la organización definen la innovación que se abordó. Lo que se observó fue que la implementación de las asignaturas en línea ha sido un proceso con altas y bajas debido a la configuración y reconfiguración de la organización, donde además el entramado organizacional estuvo mediado por diversas interrelaciones.

La presencia de interrelaciones con características favorables -dialógica, consensuada, positiva, apertura- está asociada a etapas de impulso de la innovación. Mientras que pocas interrelaciones o vinculaciones con características negativas: ríspida, desagradable, ambigua, opuesta, divergente o distante se asocian a tiempos de estancamiento.

Las interrelaciones que pudieran ser estratégicas para la concreción de las asignaturas en la universidad son: colaboración, coordinación, retroalimentación, corresponsabilidad y compromiso de los diversos agentes que se implican en el proceso de diseño e implementación de la asignatura en línea.

REFERENCIAS

Acosta, A. (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana, 1990-2012. In *Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente.* Madrid, España: Cyan, Proyectos Editoriales.

Acosta, A. (2015). La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Un estudio acerca del concepto de calidad y de los procesos de acreditación en tres universidades particulares. *Revista de La Educación Superior, 44 (3)*, 169–175.

Adell Segura Jordi; Castañeda Quintero Linda; Francesc M. Esteve. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital Towards Ubersity. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*, 51–68.

Aguilar Villanueva, L. F. (2008). *Gobernanza y Gestión Pública*. (39), 1–400.

Álvarez, G. (2013). Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué? In Silas Juan Carlos (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina el balance público – privado*. México: ANUIES, ITESO.

ANUIES. (2016). *Plan de desarrollo Visión 2030*. https://doi.org/10.1590/S0042-96862000000500015

ANUIES. (2018). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Retrieved from http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

ANUIES. (2010). *La virtualización de la educación superior en México*. Retrieved from http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista133_S5A1ES.pdf

Area Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *Ried*, *21*(2), 25–30. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801

AUSJAL. (n.d.). *Red de homólogos de EDUTIC*. Retrieved from https://www.ausjal.org/edutic

Ausjal, C. de. (2016). *Rostros de la Red*.

Avidov-ungar, O. (2010). *" Islands of Innovation " or “ Comprehensive Innovation .” Assimilating Educational Technology in Teaching , Learning , and Management : A Case Study of School Networks in Israel*. *6*.

Ayala, P. (2014). *Cultura organizacional e innovación*. 44–56.

Bárcenas, L. (2010). *La lógica de gestión en la construcción, traducción, consumo y evaluación del currículum*. Universidad Iberoamericana Puebla.

Benavides, F., & Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *45*, 19–69.

Bennett, Nigel; Wise, Christine; Woods, Philip A and Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership : A Review of Literature*.

Berger, P., Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad* (Amorrortu, Ed.). Madrid.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden : promesa y realidades /. *Aula Abierta.*, (September), 252.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, *355* (April), 137–159.

Buendía Angélica. (2011). Análisis institucional y educación superior Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, *XXXIII*, 8–33.

Buendía Espinosa, A. (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas*. México: ANUIES.

Cabero Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, *21*(45), 4–19. https://doi.org/Año 21, No. 45

Cabero, J. (2013). *Replanteando el e-learning hacia el e-learning 2.0*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=JsfDMyXpUSE

Cabero, J., Romero, R. (2010). *Diseño y producción de TIC para la formación* (Segunda). Editorial UOC.

Cali, A. P. U. J. (2012). Uso y apropiación de TIC en AUSJAL. In *Vasa*. Retrieved from:

Cambridge Dictionary. http://dictionary.cambridge.org/

Casillas Alvarado, M., Ramírez, A., & Ortega Guerrero, J. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, *16*(70), 151–175.

Castells, Manuel; Fernández-Ardevol, Mireia; Qiu, J. L; Sey, A. (2007). *Comunicación móvil y Sociedad*. Barcelona: Ariel: Fundación Telefónica.

Castro, N., Suárez, X., & Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, *16*(70), 29–42.

Christensen, C. (2014). *Disruptive innovation. In: Soegaard Mads, Dam, Rikke Friis (eds). The Encyclopedia of Human-Computer Interaction, 2nd Ed*. The Interaction Design Foundation.

Christensen, C., Horn, M., Johnson, C. (2011). *Disrupting Class*. United States of America: McGraw Hills.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa Categorization and Triangulation As Processes of Validation of Knowledge in Qualitative Investigations. *Theoria*, *14*(1), 61–71.

Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización Y Triangulación Como Procesos*. *14*(1), 61–71.

Coffey, Amanda; Atkinson, P. (2003). *Los conceptos y la codificación. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellin, Colombia.

Cohen, Michael; March, James; Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*.

Coll Salvador, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, *1*(219), 31–36. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4144664

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC. En Carneiro, R., Toscano, J.C., Díaz, T. *Los Desafíos de Las TIC Para El Cambio Educativo.*, 113–126.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), 1–24. Retrieved from http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=99815899016

Coll, Cesar; Rodriguez, J. L. (2008). *Alfabetización, nuevas alfabetizaciones, y alfabetización digital: las TIC en el curriculum escolar en: Psicología de la educación virtual* (C. y Monereo, Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Creswell, J. (2014). *Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momentos decisivos*.

Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E., & White, E. (2008). *Organizational Learning Frameworld From Intuition to Institution.pdf*. *24*(3), 522–537.

De Vries, W. (n.d.). El balance público privado en América Latina y sus visibles consecuencias. In *2013*. Anuies: Iteso.

Diaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *i*, 37–57. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15

Díaz-Barriga Arceo, F. (2013). El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares. La investigación curricular en México. *Anuies*.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2015). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, *2*(7), 162–167. https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6

Didriksson, A. (2008). *El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro*.

Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología Cultural*, *1*, 81–128.

Edel, Rubén; Navarro, Y. (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Publicaciones COMIE.

Espinosa, A. B., Salord, S. G., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., & Vera, H. (2019). A debate la educación superior y la ciencia en México Recuperar preguntas clave. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, *24*(80), 7–13.

Ezpeleta, Justa., Furlan, A. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. UNESCO Regional Office for Education Regional Office for Latin America and the Caribbean.

Ezpeleta, J., & Educativas, I. (2004). *INNOVACIONES EDUCATIVAS: Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *9*, 403–424.

Fierro, C. (2005). Construir la calidad educativa desde dentro: retos y tensiones en la gestión de la innovación. *Separata*.

Fierro, Cecilia; Tapia, G. (2005). Descentralización educativa e innovación una mirada desde Guanajuato. In *Federalización e innovación educativa en México*. Méxco: El Colegio de México.

Flick, U. (2007). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *11*.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2003). *Las fuerzas del cambio: con creces*. Madrid, España: Akal.

Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla, S. A.

García, R. (2006). *Sistemas complejos concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. España: Gedisa.

García, R. (2006). *Sistemas complejos concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. España: Editorial Gedisa, S. A.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Javier, F., & Tejedor, T. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León Evaluation of school innovation processes based on ICT development in the Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, *352*(1), 125–147.

Garrison, D. R., Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledger Falmer.

Garrison, R. (2011). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice Second Edition*. New York: Routledger.

Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. Cambridge, U K: Polity Press.

González, Mari Carmen; Romero, Rubén; Del Rio, J. (2015). Ambientes virtuales, redes sociales y nuevas prácticas en educación superior. *Didac*.

González, T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

Harvey, I. (2015). Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las tic. estudio de caso: unimet. *Revista de Medios y Educación*.

Hendrickson, R., Lane, J., Harris, J., Dorman, R. (2013). *Academic Leadership and Governance of Higher Education*. Sterling Virginia: Stylus Publishing, LLC.

Jaume, C. (2005). *El profesorado y la innovación educativa*. Akal.

Joksimovic, S., Kovanovic, V., Skrypnyk, O., Gasevic, D., Dawson, S., Siemens, G. (2015). The history and state of distance education. In *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*.

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Labarca, A. (2004). *Técnicas de Muestreo para Educación*. Retrieved from http://investigaducativa.wikispaces.com/file/view/Técnicas+de+muestreo.pdf%0A

Lam, A. (1998). Tacit knowledge organizational learning and societal institutions: An integrated framework. In *organization studies*.

Levy, P. (2007). ¿Qué es lo virtual? In *2007*. Barcelona: Editorial Paidós.

López D., Ariadna I., García Ponce de León, O., Pérez, R., Montero, V., & Roja, E. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de La Educación Superior*. Retrieved from https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007

López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases Institucionales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*.

Luengo, E. (2003). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*.

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.

Manning, K. (2013). *Organizational Theory in Higher Education*. New York: Routledge.

March, J. (1994). *A primer on decision making: how decisions happen*. New York: The Free Press.

Martin García, A. V.; García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2014). Factores determinantes de adopción de Blended Learning en Educación Superior: Adaptación del modelo Utau. *Educación XX1*. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11489

McAnaliy-Salas, Lewis; Organista Sandoval, J. (2007). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación. *Apertura*, *7*(7), 82–94.

McAnally-Salas, L., Armijo de Vega, C., & Organista Sandoval, J. (2010). La influencia de la formación del profesor en el diseño de un curso en línea. *Redalyc*, *33*(2), 156–162.

McCombs, B., Whisler, J. (2007). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey Bass.

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social: ReLMIS*, (1), 47–60.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Miles, M., Huberman, M., Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A Methods sourcebook*. United States of America: SAGE Publications.

Mintzberg, H. (1979). *The structure of organization*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Mwaura, C. (2004). Influence of attributes of innovations on the integration of web-based instruction by faculty members. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(2), 33–41.

Pacheco, T., Ducoing, P., & Marco Aurelio Navarro. (2011). La Gestión Pedagógica Desde La Perspectiva De La Organización Institucional De La Educación. *Revista de La Educación Superior (RESU)*, 1–10. Retrieved from http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A4ES.pdf

Pastor Angulo, M. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, *5*(2), 60–75.

Pedró, F. (2014). *La resistencia a la innovación tecnológica en educación*.

Pedró, F. (2016). Educación, tecnología y evaluación: hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula. *Experiencias Evaluativas de Tecnologías Digitales En La Educación.*

Portela, A. (2003). El entorno en un centro escolar: ¿qué es? ¿a qué hace referencia? In *Organización y gestión de centros escolares dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

Rama, C. (2013). La nueva fase de la universidad privada en América Latina. In *Estado de la educación superior en América Latina el balance público privado*. ANUIES: ITESO.

Ramírez, J. L., Gracia, M. J. (2013). Currículo, educación a distancia, y tecnologías de la información y la comunicación. In *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: Anuies.

Ramírez, L.E., Arcila, A., Buriticá, L.E. & Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. In *Guía didáctica y módulo*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Reyes, D. y Guevara, H. (2009). Adopción De Las Tecnologías Infocomunicacionales (TI) En Docentes: Actualizando Enfoques. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información.*, *10*, 134–150.

Rivas, M. (2010). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.

Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y Palabra*, *12*(57).

Rizo-García, M. (2005). La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción. *Global Media Journal*.

Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: The free press A Division of Macmillan Publishing Co, Inca.

Salinas J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. In *Universidad Internacional de Andalucía*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-5415.2008.01858.x

Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*.

Samoilovich, D. (2007). *Senderos De Innovación. Repensando El Gobierno De Las Universidades Públicas En América Latina*. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573509.pdf

Santamans, J. (2014). *El Mercado global del e-learning*. Retrieved from https://www.obsedu.com/es/noticias/obs-business-school

Santos-Guerra Miguel A. (1997). *La Luz del Prisma Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Aljibe.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Scott, R. (1981). *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*. London: Rutledge.

Senior, F. (2004). *Nuevos paradigmas para la educación en línea: Reflexiones de una universidad 100% virtual*.

SEP. (2017). *Acuerdo 17-11-17*. Retrieved from http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15215/1/images/a17_11_17.pd

SEP, D. S. (2018). *Estadísticas básicas de educación superior*. Retrieved from http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Estadisticas_Basicas_de_Educacion_Superior.aspx

Silas, J. C. (2013). Acreditación, mercado y educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*.

Silas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820050002000 02&lng=es&tlng=es%0A

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Singh, G., and Hardaker, G. (2012). The Adoption and Diffusion of eLearning in UK Universities: A Comparative Case Study Using Giddens's Theory of Structuration. *Campus Wide Information Systems*.

Skrypnyk, O., Joksimović, S., Kovanović, V., Dawson, S.; Gašević, D., Siemens, G. (2015). The history and state of blended learning. In S. D. y D. D. Gasivec & Shane (Eds.), *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*.

Stake, R. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New, York: The Guilford Pres.

Stephen, B. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). Codificación abierta. Bases de la investigación cualitativa. In *Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Antioquia.

Suárez, S. (2014). *Puebla ciudad universitaria*. Retrieved from http://www.peu.buap.mx/web/fes/

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores.* Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Tilve, M., Gewerc, C., Álvarez, Q. (2009). Proyectos de innovación curricular, mediados por TIC: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC*.

UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report.* Retrieved from http://www.unesco.org/new/en/communication-and-

information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/towards-knowledge-societies-unesco-world-report/Unesco:

UNESCO, P. (2016). *Innovación Educativa: Serie "Herramientas para el apoyo del trabajo docente."* Retrieved from http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Universidad Iberoamericana Puebla. (2016). *Normativa: Lineamientos para el desarrollo y operación de asignaturas en línea para programas de licenciatura*. Cholula, Puebla.

Universidad Iberoamericana Puebla. (2012). *Marco operativo para el diseño de planes de estudio SUJ*. Cholula, Puebla.

Universidad Iberoamericana Puebla. (2012). *Reglamentos de estudio de licenciatura de la Universidad Iberoamericana Puebla*. Cholula, Puebla.

Vicario, C. M. (2015). El marco normativo de la Educación a Distancia: políticas y regulaciones. In Z. y Rama (Ed.), *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria*. Méxco: UNAM.

Vidal, Javier; Viera, J. M. (2014). Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad. *Bordón Revista de Pedagogía*, *66*(1).

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*(1), 1–19.

Weiss, E. (2014). *Hermenéutica y "descripción densa" versus "grounded theory" y "Atlas ti" Revista mexicana de investigación educativa*

Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publishing.

Zubieta, J., Rama, C. (2015). La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria. *Virtual Educa*.

ANEXOS

Anexo 1

Formulación de preguntas guías para entrevista		
	Datos personales y laborales solicitados en la entrevista	Fecha_____ Nombre_____ Edad _____ Sexo _____ Escolaridad _____ Función actualmente _____ Años de laborar en la institución _____
Dimensión	**Sub-dimensión**	**Instrumentos / Preguntas**
1. **Estructural**	1.1 Organigrama ▪ autoridades académicas ▪ cuerpos académicos ▪ unidades organizativas 1.2 Mecanismos formales de toma de decisiones 1.3 Metas institucionales 1.4 Normativas, lineamientos 1.5 Infraestructura	**Revisión documental: normativas y documentos oficiales impresos y digitales** ▪ Organigrama ▪ Normativa UIA Puebla ▪ Planes de Estudio Ibero Puebla ▪ Lineamientos para el desarrollo y operación de asignaturas en línea en programas de licenciatura ▪ Agenda Institucional 2020 ▪ Fundamentos estratégicos de la Ibero Puebla: Misión, Visión, ▪ Prospectivas ▪ Informes de rectores

		Entrevista para directivos y coordinadores 1.1. 1 ¿Qué roles o funciones desempeñan las diferentes autoridades y cuerpos académicos en la implementación de la educación en línea como innovación? 1.1.2 ¿Qué responsabilidad tiene cada departamento o área de la universidad en la implementación de la educación en línea? 1.2.1 ¿Cómo se decide qué asignatura se imparte en esta modalidad? 1.2.2 ¿Cómo participaron los diversos cuerpos colegiados o unidades académicas en la decisión de implementar el e-learning? 1.3.1 ¿Cómo se relaciona la implementación del e-learning con las metas institucionales? 1.4.1 ¿Qué opina de la normativa o lineamientos para la educación en línea? 1.5.1 ¿Con qué recursos se cuenta para llevar a cabo la educación en línea? 1.5.2 ¿Se cuenta con la infraestructura adecuada?
		Entrevista para docentes con asignaturas en línea 1.2.1 ¿Cómo se decidió que fuera su asignatura la que se imparte en línea? 1.3.2 ¿Qué aportan las asignaturas en línea al cumplimiento de las metas institucionales? 1.4.2 ¿Cómo le orientan los lineamientos para llevar a cabo la educación en línea? 1.5.4 ¿Qué recursos y apoyos institucionales hay para los docentes para implementar el e-learning? ¿Son adecuados?
2. **Funcional**	2.1 Gestiones administrativas 2.2 Procesos académicos	**Entrevista para directivos y coordinadores** 2.1.1 ¿Qué gestiones administrativas es necesario realizar para la implementación del e-learning? 2.1.2 ¿Quién lleva a cabo esas gestiones? 2.2.1 ¿Cómo ocurre el proceso de diseño y gestión de la asignatura en línea? 2.2.2 ¿Quién está a cargo, el diseñador del curso, el facilitador, el coordinador?
		Entrevista para docentes en línea 2.2.3 ¿Qué acciones realiza para llevar a cabo el e-learning y qué implica ello para usted? 2.2.4 ¿Qué aspectos son sencillos y qué aspectos pueden ser complicados en la gestión de la educación en línea?

		2.2.5 ¿Es posible lograr los objetivos de aprendizaje? 2.2.6 ¿Cómo se diseña la asignatura en línea? 2.2.7 ¿Quiénes participan o apoyan en el diseño? 2.2.8 ¿Qué aportan las asignaturas en línea que no aporten las presenciales? 2.2.9 ¿Son diferentes las gestiones para las clases en línea que para las presenciales?
3. **Relacional**	3.1 Relaciones formales 3.1.a trabajo en equipo 3.1.b trabajo individual 3.1.c relaciones con estudiantes 3.2 Relaciones informales 3.2.a amistades 3.2.b antagonismos	**Entrevista para directivos y coordinadores** 3.1.1 ¿Qué relaciones están indicadas o son necesarias entre los entre los diferentes departamentos para llevar a cabo la modalidad e-learning? 3.1.2 ¿Cómo se comunican las decisiones formales entre los diversos departamentos e individuos dentro de la institución? 3.1.3 ¿Cómo es el trabajo en equipo en la universidad? 3.1.4 ¿Depende de alguna manera de otros departamentos para llevar a cabo las asignaturas en línea? 3.1.5 ¿Cómo se consideran los estudiantes al momento de decidir implementar la educación en línea?
		Entrevista para docentes en línea 3.1.6 ¿Qué relaciones se establecen con otros departamentos u otros académicos para llevar a cabo el e-learning? 3.1.7 Si tiene usted alguna duda para la implementación del e-learning ¿a quién acude? 3.1.8 ¿Qué tipo de relaciones se tienen con los estudiantes en la implementación del e-learning? 3.2.2 ¿El ambiente favorece hacer nuevos amigos? (describir por favor)
4. **Cultural**	4.1 Valores 4.2 Tradiciones 4.3 Significados 4.4 Filosofía 4.5 Creencias 4.6 Resistencias	**Documentos oficiales** **Entrevista para directivos y coordinadores** 4.1.1 ¿Cuáles son los valores centrales en la universidad? 4.2.1 ¿Qué tradiciones hay en la universidad? 4.3.1 ¿Cuáles son los motivos de la institución para implementar asignaturas en línea? 4.3.2 ¿Qué significa para usted la educación en línea como modalidad educativa?

		4.4.1 ¿Es compatible la filosofía de la universidad con la implementación del e-learning? 4.5.1 ¿Qué supuestos o creencias hay en la universidad acerca de la educación en línea? 4.6.1 ¿Hay algún tipo de resistencia que se manifieste en la implementación de la educación en línea? 4.6.2 ¿En términos generales, se manifiesta algún tipo de conflicto?
		Entrevista para docentes en línea 4.2.2 ¿Qué identifica o distingue a un profesor de la Universidad? 4.3.3 ¿Qué la motivó a participar como docente virtual? 4.4.3 ¿Cómo compagina del e-learning con el modelo educativo de la institución? 4.6.3 ¿Hay algún tipo de resistencia entre los docentes hacia la educación en línea? 4.8.1 En su opinión, ¿los cursos en línea son una actividad pertinente para la institución? ¿Por qué?
5. Entorno	5.1. Políticas SEP 5.2 Certificaciones 5.3 Otras universidades 5.4 Benefactores 5.5 Alumnos potenciales	**Entrevista para directivos y coordinadores** 5.1.1 ¿Cómo inciden las políticas SEP en la implementación de la educación en línea? 5.1.2 ¿Qué nivel de autonomía tiene la universidad para su funcionamiento en relación con las autoridades educativas oficiales? 5.2.1 ¿Hay alguna certificación o acreditación de la universidad para el e-learning? 5.3.1 ¿Qué significa para la universidad que otras IES de la ciudad tengan varios programas de educación en línea? 5.4.1 ¿Cuenta la universidad con personas que apoyen a la institución? 5.5.1 ¿Le han preguntado o pedido programas educativos en línea?
		Entrevista para docentes en línea 5.3.1 ¿Qué significa para la universidad que otras IES de la ciudad tengan varios programas de educación en línea? 5.5.1 ¿Le han preguntado por o pedido programas educativos en línea?

Anexo 2: Primer nivel de análisis codificación
Análisis vertical

Sexo: hombre Edad: 48 años Escolaridad: maestría Función actual: director de departamento Años laborales: 10 Ibero Puebla Código: AM2						
SIGNIFICADOS	**ESTRUCTURA**	**RELACIONAL**	**FUNCIONAL**	**CULTURAL**	**ENTORNO**	**OTROS**
La política más difícil de implementar	***Normativas Institucionales*** No están claras las políticas para la educación en línea específicamente la política dice que dos materias por cada licenciatura, pero en realidad no tenemos las dos en cada licenciatura Es una política institucional burocrática, es decir, se delinearon, hágase, pero no se han creado las condiciones desde	***Relaciones formales*** yo eche a andar dos equipos, porque bueno, además había dos personas en la universidad que de alguna manera lideraban la discusión sobre eso, eh pero además *estaban totalmente divididos y totalmente polarizados* tan sólo por la plataforma	***procesos educativos*** Algunos alumnos tienen algunas particularidades, ya están trabajando, entonces solicitan que en lugar de venir, cursen la materia en línea, así le llaman, pero que, eso que significa, significa que no venga al aula y que el profesor le deje ciertos trabajos, ciertas lecturas para intercambiar por correo electrónico,	***modelo tradicional*** porque es muy fuerte la concepción de la educación creativa personalizada la educación personalista de la compañía de Jesús eh siempre tuvo como, voy a poner entre comillas, como *sospechosa* la educación en línea	***Estudiantes potenciales*** Siempre me preguntan tienen ustedes una licenciatura en línea; no, no la tenemos, es que a mí me gustaría yo vivo en San Cristóbal de las Casas y me gustaría tal,” Hay muchos alumnos, muchos jóvenes que por razones de trabajo, de migración por razones muy diversas o no	**Salario** hace falta animar, fortalecer, dar nuevos incentivos, nos falta generar un tabulador especial para los profesores en línea Si se le va a pagar lo mismo o no a un profesor, siempre ha estado en el debate público eso, que algunos piensan que debería de pagarse mejor, tiene otra lógica, tiene otra explicación, otra preparación, eh si se debe pagar por hora por alumno

	mi punto de vista conceptuales y educativas		ah si lo que se entendería como entre comillas en línea		concluyeron la licenciatura o no tienen posibilidades de entrar a una licenciatura como la que tenemos, entonces eso plantea estas otras variantes que es una licenciatura más flexible, a la mejor menos encasillada	todo eso no está claro todavía
No es claro por qué o para qué, qué valor agregado	***Toma de decisiones*** Todas las decisiones son colegiadas en este departamento la decisión de la educación en línea se puso en común en el colegio de profesores		**Asignaturas** Las materias optativas son las que se dan en línea ¿Hay algún tipo de materias que se prestaría más que otras?	***Resistencias*** hay resistencias pasivas sí creo que mucha gente no cree en esa opción y que de alguna manera dice bueno que la hagan otros	**Tendencias y relevancia** Estamos viviendo una suerte de dominio de la tecnología en las propias relaciones sociales que yo creo tarde o temprano va a provocar un cambio muy importante desde cómo trabajamos	En ***Sueños 2030*** concluimos que debemos estar robustos en educación virtual en los próximos años
En un modelo áulico suena como a parche	***Cuerpos académicos*** órganos colegiados para discutir estas cosas, como el		Nosotros ya teníamos la experiencia de esa materia que se	***Creencias / supuestos*** Nosotros todavía estamos en un		**El futuro de la modalidad**

	consejo de rectoría, digamos, el consejo de rectoría es un órgano que se reúne cada 8 días y donde están presentes todos los directores generales y donde están presentes dos representantes de directores y de profesores de tiempo completo; entonces ahí cada 8 días se discute, se discute la marcha de la universidad y se discuten ciertas decisiones difíciles, luego el vicerrector académico a su vez tiene su colegio de directores, entonces el colegio de directores es una reunión cada 15 días con los directores de los departamentos en donde se discuten cosas como éstas		imparte a varias licenciaturas	modelo en el que difícilmente se alcanza a percibir otro conjunto de necesidades de otro tipo de sectores poblacionales porque al estar en contacto con chicos y chicas que todavía creen en la formación áulica Los papás creen en la formación áulica		En el futuro, si veo a la universidad más metida, casi casi a regañadientes, creo yo pero si
Me tocó trabajar con varios rectores eh que hasta la	***Infraestructura***		**Gestiones** Se plantearon dos políticas		La tecnología ya presentaba claramente	**Aspectos Conceptuales**

fecha la mayoría de los rectores que han pasado por acá *no están convencidos* No hay consenso respecto a que tan importante es Tengo mis dudas acerca de	Se cuenta con lo básico aunque a veces la banda ancha no alcanza		institucionales, eh que tenía desarrollo, planteamiento para contratación de profesores en fin tenía toda un, pero justamente ya en ese momento me tocaba salir, entonces lo deje, así, al siguiente colega, pero ya lo durmieron		posibilidades de eh alcanzar a otros sectores y a otros públicos que este modelo, digámoslo así tradicionales no alcanza ya en su momento yo ya había recibido peticiones de personas	Me parece que algo que siempre se discute en la hechura de una política educativa, una política urbana o etc. es la condiciones conceptuales para qué haces eso y luego qué condiciones son aquellas las que favorecerán que se llevará a cabo cómo conceptualmente fue concebida, esa parte no está todavía acompañando este proceso

El profesor entrevistado es una persona que tiene 48 años, ha laborado en la universidad por 10 años y medio aproximadamente, actualmente es director de un departamento académico. En otras funciones que desempeñó anteriormente se encuentran las de vice-rector académico y rector académico interino, director general académico; sus funciones están asociadas a puestos en toma de decisiones y estuvo a cargo de implementar la educación en línea en la universidad.

Categorías derivadas

1. Estructura

1.1 Cuerpos académicos

La universidad cuenta con diversos cuerpos académicos entre los que se encuentran los colegios de profesores, coordinadores, de rectoría entre otros que se reúnen frecuentemente y se analizan diferentes asuntos, “, el consejo de rectoría es un órgano que se reúne cada 8 días y donde están presentes todos los directores generales y donde están presentes dos representantes de directores y de profesores de tiempo completo; entonces ahí cada 8 días se discute, se discute la marcha de la universidad y se discuten ciertas decisiones difíciles”

Categoría: Reuniones de cuerpos colegiados frecuentes

1.2 Tomas de decisiones

De acuerdo con el formato de la universidad, las decisiones se toman por cuerpos colegiados por lo que no pueden ser tomadas por una sola persona, “Todas las decisiones son colegiadas, el modelo obliga”; “en este departamento la decisión de la educación en línea se puso en común en el colegio de profesores”

Categoría: decisiones colegiadas

1.3 Metas institucionales

No hay información relacionada a la sub-dimensión

1.4 Normativas, lineamientos

La claridad de una política es un elemento importante para su ejecución, en este caso no es lo suficientemente amplía y consensuada, “es una política institucional burocrática, se delineó, hágase”, “no se han creado las condiciones conceptuales y educativas”, “no tiene políticas claras de retribución a los profesores” Estas condiciones causan que no se cumpla la normativa o se cumpla a medias “específicamente la política dice que dos materias por cada licenciatura, pero en realidad no tenemos las dos en cada licenciatura, ofertamos una para varias licenciaturas”

Categoría: política ambigua, no siempre se sigue

1.5 Infraestructura

La infraestructura que se requiere para llevar a cabo la educación en línea compete a diferentes tipos de recursos; de momento las necesidades básicas parecen estar cubiertas pero no de manera satisfactoria, “se cuenta con lo básico aunque a veces la banda ancha no alcanza”

Categoría: infraestructura suficiente pero no óptima

2. funcional

2.1 gestiones administrativas

En la implementación de un nuevo programa no siempre existe una continuidad y las gestiones a veces se ven interrumpidas por diversas razones, entre ellas el cambio de directivos o coordinadores, esto causa la intermitencia en los procesos, “se plantearon dos políticas institucionales, eh que tenía desarrollo, planteamiento para contratación de profesores en fin tenía toda un, pero justamente ya en ese momento me tocaba salir, entonces lo deje, así, al siguiente colega, pero ya lo durmieron”

Categoría: Discontinuidad de gestiones y procesos

2.2 procesos académicos

La política de implementación de la educación es línea no es ampliamente aceptada; sin embargo, la modalidad educativa se lleva a cabo para facilitar cursar ciertas asignaturas bajo ciertas condiciones; sin embargo esto no se declara de manera formal “algunos alumnos tienen algunas particularidades, ya están trabajando, entonces solicitan que en lugar de venir, cursen la materia en línea, así le llaman, pero que, eso qué significa, significa que no venga al aula y que el profesor le deje ciertos trabajos, ciertas lecturas para intercambiar por correo electrónico, ah si lo que se entendería como entre comillas en línea”

Categoría: educación en línea no declarada

Asimismo, entre las licenciaturas que ofertan asignaturas en línea sólo se imparten las optativas, “las materias optativas son las que se dan en línea”. Además, Los contenidos de las asignaturas son diferentes, esto debido a la diversidad disciplinar; esta diversidad genera la duda de la pertinencia del formato para algunas de las materias “¿hay algún tipo de materias que se prestaría más que otras?”

Categoría: ¿cuáles materias?

3. Relacional

3.1 Relaciones formales

Las relaciones formales en las instituciones ocurren por cuestiones laborales, la necesidad de trabajar de manera coordinada o colectiva; sin embargo, no siempre se logra trabajar el consenso o el acuerdo para llevar a cabo los procesos "yo eche a andar dos equipos, porque bueno, además había dos personas en la universidad que de alguna manera lideraban la discusión sobre eso, eh pero además ***estaban totalmente divididos y totalmente polarizados*** tan sólo por la plataforma"

Categoría: posturas encontradas

3.2 Relaciones Informales

No hay información al respecto

4. Cultural

4.1 valores

No hay información al respecto

4.2 Tradiciones

No hay información relacionada a la sub-dimensión

4.3. Significados

4.3.1 significados individuales

Uno de los factores que no favorece a la implementación de la educación en línea es la falta de credibilidad que se presenta a nivel individual **"**no creas, yo tengo ***mis dudas"***

Categoría: credibilidad de la modalidad

4.3.2 significados colectivos

La falta de credibilidad es un fenómeno que parece ocurrir tanto entre individuos como entre colectivos "La compañía la considera ***sospechosa", "***la mayoría de los rectores que han estado en la universidad ***no están convencidos",*** "***no hay consenso*** de que tan importante es" "en un modelo áulico la educación en línea ***suena como a parche".*** Los motivos que hay para incluirla dentro de los programas no son comprensibles, "no es claro ***porqué o para qué*** se incluye en los programas" Como consecuencia de esta situación es que no sea sencilla la concreción del e-learning, "la educación en línea ha sido una de las políticas más ***difíciles*** de implementar"

Categoría: motivos inciertos

4.4 Filosofía institucional

La filosofía de la institución se basa en una educación personalizada, esto hace que parezca incompatible la modalidad del e-learning con este tipo de educación, "la educación personalista de la compañía de Jesús eh siempre tuvo como, voy a poner entre comillas, como sospechosa la educación en línea"

Categoría: incompatibilidad de modelos educativos

4.5 Supuestos, creencias

Se cuenta con una población estudiantes y de padres que creen en la formación presencial, "nosotros todavía estamos en un modelo en el que difícilmente se alcanza a percibir otro conjunto de necesidades de otro tipo de sectores poblacionales porque al estar en contacto con chicos y chicas que todavía creen en la formación áulica" "los papás creen en la formación áulica"

Categoría: la educación áulica es mejor

4.6 Resistencias

La implementación de innovaciones afrontan frecuentemente procesos de resistencias, las resistencias pueden ser tanto de confrontación como pasivas; en este caso parecen manifestarse estas últimas, "si hay una ***resistencia pasiva***, no creo que sea, eh digamos, cómo decirlo una resistencia que claramente boicotee la política" "sí creo que mucha gente no cree en esa opción y que de alguna manera dice bueno que la hagan otros"

Categoría: no me opongo pero no participo

5. Entorno

5.1 Relaciones con autoridades educativas y políticas SEP

No hay información

5.2 Relaciones con organismos certificadores

No hay información

5.3 Relaciones con otras instituciones

No hay información

5.4 Relaciones con benefactores

No hay información

5.5 Relaciones con alumnos potenciales

Existe un número potencial de alumnos que les gustaría estudiar en la universidad pero que no pueden hacer por razones geográficas, por cuestiones laborales o disposición de tiempo, "siempre me preguntan, tienen ustedes una licenciatura en línea; no, no la tenemos, es que a mí me gustaría, yo vivo en San Cristóbal de las Casas y me gustaría tal" "hay muchos alumnos, muchos jóvenes que por razones de trabajo, de migración por razones muy diversas o no concluyeron la licenciatura o no tienen posibilidades de entrar a una licenciatura como la que tenemos, entonces eso plantea estas otras variantes que es una licenciatura más flexible, a la mejor menos encasillada"

Categoría: demanda externa de educación virtual / el desarrollo tecnológico obliga a incluir en el currículo

6. Otros

6.1 El futuro de la educación en línea en la universidad

En reuniones o ejercicios académicos, la educación en línea ha sido discutida, y hay un reconocimiento que debido al avance tecnológico, las nuevas tecnologías educativas, formas de aprender y movilidad de los estudiantes es necesario estar fortalecidos en esta modalidad

educativa, aún y cuando no exista un convencimiento pleno “En sueños 2030 concluimos que debemos estar robustos en educación virtual en los próximos años”. “si veo a la universidad más metida, casi casi a regañadientes, creo yo pero si”

Categoría: la tecnología genera cambios en los modelos de gestión de procesos educativos /

6.2 Remuneración docente en esta modalidad

En la universidad, algunos agentes educativos consideran que debido a la especialización del profesor y al tipo de trabajo que requiere es necesario que la universidad tenga una política clara en relación con la educación en línea y considere esquemas de pago diferente “hace falta animar, fortalecer, dar nuevos incentivos, nos falta generar un tabulador especial para los profesores en línea” “si se le va a pagar lo mismo o no a un profesor, siempre ha estado en el debate público eso, que algunos piensan que debería de pagarse mejor, tiene otra lógica, tiene otra explicación, otra preparación, eh si se debe pagar por hora por alumno todo eso no está claro todavía”

Categoría: aspectos salariales

6.3 Discusión conceptual

En la universidad se han buscado ciertas condiciones para llevar a cabo la educación en línea; sin embargo, aspectos fundamentales como la discusión conceptual no se ha atendido, “Me parece que algo que siempre se discute en la hechura de una política educativa, una política urbana o etc. es la condiciones conceptuales para qué haces eso y luego qué condiciones son aquellas las que favorecerán que se llevará a cabo como conceptualmente fue concebida, esa parte no está todavía acompañando este proceso”

Categoría: conceptualización de la modalidad

Anexo 3: Segundo nivel de análisis
Análisis horizontal (ejemplo de dimensión estructural)

	toma de decisiones	infra - estructura	lineamientos / normativas	recursos	normativas externas fimpes	liderazgo	autoridades académicas	gestiones administrativas	alcance proyectado de innovación
AM1	categoría	categorías	categorías	categorías	categorías	categorías	categorías	categorías	categorías
AM2	categorías								categorías
AM3	categorías	categorías		categorías	categorías	categorías	categorías	categorías	categorías
BM1		categorías	categorías						
BM2	categorías				categorías	categorías	categorías	categorías	categorías
BM3		categorías							
BF1	categorías		categorías	categorías		categorías			categorías
CM1					categorías			categorías	
CM2	categorías	categorías		categorías		categorías	categorías		categorías
CM3			categorías					categorías	
CM4	categorías		categorías		categorías	categorías	categoría		
CF1		categorías					categorías		categorías
CF2		categorías				categorías	categorías	categoría	
CF3			categorías		categorías				
CF4	categorías			categorías				categorías	categorías
CF5	categorías						categorías		
DM1					categorías				categorías
DF1	categorías		categorías			categoría		categorías	
DF2				categorías			categorías	categorías	
DF3	categorías				categorías				categorías
ECV			categorías				categorías	categorías	
EFM	categorías					categorías			categorías
ECP		categorías		categorías			categorías		
EMI			categorías		categorías				categorías
ECL	categorías	categorías		categorías	categorías		categorías	categorías	categorías
EMN			categorías			categorías			