



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

TESIS DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

**Estrategias para la gestión de la educación a distancia
en universidades públicas nacionales argentinas**

María Andrea Rivero

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2020

PREFACIO

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Doctor en Ciencias de la Administración, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Ciencias de la Administración durante el período comprendido entre el 13 de junio de 2017 y el 29 de septiembre de 2020, bajo la dirección del Dr. Ariel Behr de la Escola de Administração de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul y la codirección de la Dra. Gabriela Pesce del Departamento de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional de Sur.

María Andrea Rivero



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el 29 / 09 / 2020 mereciendo la calificación de 10 (diez).

Certifico que fueron incluidos los cambios y correcciones sugeridas por los jurados.

Firma del director

Dr. Ariel Behr

Firma de la codirectora

Dra. Gabriela Pesce

A Bianca, por su amor y alegría.

A Fede, por acompañarme en cada paso.

A mis padres, por ser un ejemplo de vida y por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Interuniversitario Nacional, por financiar la finalización de mi investigación doctoral.

A la Universidad Nacional del Sur y al Departamento de Ciencias de la Administración, por brindarme la posibilidad de formación, de realizar las misiones de estudio que me acercaron a las personas que marcaron este camino y finalmente, por permitirme trabajar y crecer en el ámbito docente.

A quienes me acompañaron y dirigieron en este proceso. Al Dr. Ariel Behr por la confianza, la orientación, la claridad de sus explicaciones y el aliento. A la Dra. Gabriela Pesce por el optimismo, por tener siempre una respuesta, por no dejarme bajar los brazos y por ser una gran amiga.

A todos los gestores entrevistados, por la predisposición y el tiempo para compartir su experiencia y hacer posible esta investigación.

A los profesores y docentes que conocí durante esta etapa, por dejar una huella en mi formación profesional y en el ámbito personal.

A mis amigos y amigas que siempre me alentaron, en especial a quienes compartieron este camino de cerca y me ayudaron a transitarlo.

A mi familia, por ser la base de todo. En especial a mis padres, quienes no tuvieron la posibilidad de estudiar y por eso me enseñaron a valorar esta oportunidad, celebran mis logros y me ayudan a alcanzarlos. Ellos son parte fundamental de esta conquista.

A todos los que cuidaron amorosamente a mi hija mientras escribía esta tesis.

A Fede, mi amor, por su apoyo incondicional, por acompañar de cerca cada paso de este camino y por animarme a seguir creciendo.

A Bianca, mi pequeño tesoro, por brindarme el amor más puro y por colorear con su dulzura todos mis días.

RESUMEN

La educación a distancia (EaD) es una forma de acceder al conocimiento mediante el diálogo didáctico mediado entre la institución educativa y los alumnos. En la República Argentina, el exponencial crecimiento de esta modalidad durante los últimos veinte años ha tenido notable incidencia en el desarrollo del sistema universitario. Si bien se destaca que la gestión es un subsistema de la EaD, no existe consenso acerca de los aspectos que deben contemplarse en su definición. Por lo tanto, el objetivo de la presente tesis es proponer estrategias para la gestión de la educación a distancia en las universidades públicas nacionales de la República Argentina. En cuanto al diseño metodológico, es una investigación descriptiva con abordaje cualitativo, bajo la forma de un estudio de caso de tipo único e incorporado. La unidad de análisis son las universidades públicas nacionales argentinas. Los datos se relevan utilizando como fuente primaria las entrevistas semiestructuradas a gestores de EaD. De forma secundaria, se recolectan documentos institucionales y externos para ilustrar el relato de los entrevistados y lograr una triangulación. Los datos se organizan y examinan mediante el análisis de contenido. Los resultados marcan que la gestión de la EaD se origina en reconocer el estado actual de implementación de la modalidad para realizar cambios graduales que permitan alcanzar el estado deseado. Las buenas prácticas parten de la decisión institucional, sustentada en el apoyo de las autoridades para delinear el proyecto organizacional referido a EaD. Dicho apoyo se visibiliza mediante la generación de normativa institucional sobre EaD y se traduce en la asignación de recursos. Concretamente, se sugiere conformar un sector de EaD a nivel central y en las unidades académicas. Para el funcionamiento, se recomienda contar con un equipo interdisciplinario de colaboradores, guiado por un gestor de EaD que reúna competencias específicas, a los cuales se debe ofrecer entrenamiento y orientación. Otra estrategia recomendada es destinar recursos para la innovación y el diseño de un sistema de monitoreo y evaluación de la calidad. Opcionalmente, dependiendo de las elecciones referidas a la estructura de funcionamiento organizacional, se destinan recursos para conformar centros de apoyo presenciales. Finalmente, los resultados indican que estas estrategias también reciben la influencia de las políticas y regulaciones gubernamentales. Frente a las mismas, se aconseja adoptar un rol activo por medio de la participación en redes de intercambio con otras universidades. La principal contribución de la tesis se origina en la presentación de un marco sistematizado de prácticas y estrategias para gestionar la EaD. Estas surgen de visibilizar e ilustrar los elementos que intervienen en la gestión de la EaD en las universidades públicas nacionales, explicitar las buenas prácticas adoptadas por las universidades para gestionar la modalidad y contrastar esta información empírica con el soporte teórico para fundamentar las estrategias sobre EaD.

Se identifican aspectos poco explorados en la literatura y que son demandados por el campo empírico para enriquecer la teoría brindando un acercamiento con la realidad de la práctica de gestión de la EaD.

ABSTRACT

Distance Education (DE) is a way of accessing knowledge through mediated didactic dialogue between the educational institution and the students. In the Argentine Republic, the exponential growth of this modality during the last twenty years has had a notable impact on the development of the university system. Although it is highlighted that management is a subsystem of DE, there is no consensus on the aspects that must be considered in its definition. Therefore, the objective of this thesis is to propose strategies for the management of distance education in the national public universities of the Argentine Republic. As for the methodological design, it is a descriptive research with a qualitative approach, in the form of a unique and incorporated case study. The unit of analysis is the Argentine national public universities. The data are surveyed using as a primary source the semi-structured interviews with DE managers. Secondly, institutional and external documents are collected to illustrate the interviewees' account and achieve triangulation. The data is organized and examined through content analysis. The results show that the management of the DE originates from recognizing the current state of implementation of the modality to make gradual changes that allow reaching the desired state. The good practices start from the institutional decision, sustained in the support of the authorities to outline the organizational project referred to DE. Such support is made visible through the generation of institutional regulations on DE and results in the allocation of resources. Specifically, it is suggested to form an DE sector at the central level and in the academic units. For the operation, it is recommended to have an interdisciplinary team of collaborators, guided by an DE manager who meets specific competencies, to whom training and orientation must be offered. Another recommended strategy is to allocate resources for innovation and the design of a quality monitoring and evaluation system. Optionally, depending on the elections related to the organizational functioning structure, resources are allocated to form face-to-face support centers. Finally, the results indicate that these strategies are also influenced by government policies and regulations. Faced with them, it is advisable to adopt an active role through participation in exchange networks with other universities. The main contribution of the thesis originates from the presentation of a systematized framework of practices and strategies to manage DE. These arise from making visible and illustrating the elements that intervene in the management of DE in national public universities, explaining the good practices adopted by the universities to manage the modality and contrasting this empirical information with the theoretical support to support the strategies on DE. Aspects little explored in the literature are identified and are demanded by the empirical field to enrich the theory by providing an approach with the reality of DE management practice.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1.	Problema de estudio.....	2
1.2.	Objetivos.....	5
1.2.1.	Objetivo general	5
1.2.2.	Objetivos específicos.....	5
1.3.	Justificación	5
1.4.	Estructura de la tesis	6
2.	REVISIÓN DE LA LITERATURA	7
2.1.	Bases conceptuales para la gestión de la EaD.....	7
2.2.	Revisión sistemática de la literatura.....	10
2.2.1.	Panorama de la literatura	10
2.2.2.	Resultados según categorías de la literatura	19
2.2.3.	Análisis descriptivo de los artículos de gestión.....	20
2.2.4.	Análisis de contenido de los artículos de gestión	32
2.3.	Modelo conceptual de referencia	38
3.	DISEÑO METODOLÓGICO	41
3.1.	Tipo de estudio	42
3.1.1.	Contexto del estudio y unidad de análisis	43
3.2.	Protocolo de la investigación.....	45
3.3.	Relevamiento de datos.....	47
3.3.1.	Entrevistas semiestructuradas	48
3.3.2.	Recolección de documentos institucionales	51
3.3.3.	Recolección de documentos externos	51
3.4.	Tratamiento y análisis de datos.....	52
3.4.1.	Preparación y preanálisis de los datos.....	52
3.4.2.	Análisis de los datos.....	53
3.4.3.	Interpretación y elaboración de resultados	55
3.5.	Procedimientos de rigor del estudio cualitativo	55
4.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	58
4.1.	Organización estructural necesaria para la EaD.....	60
4.1.1.	Organización estructural a nivel institucional	60
4.1.1.1.	Estructura organizacional conformada por facultades	61
4.1.1.2.	Estructura organizacional con base departamental	62
4.1.1.3.	Otras formas de estructura organizacional	63
4.1.2.	Existencia de un área de EaD dentro de la universidad	64
4.1.2.1.	Ubicación del área de EaD a nivel central	66
a)	Ubicación jerárquica: dependencia de Secretaría Académica para integrar procesos y evitar su duplicación.....	66

b)	Ventajas del área de EaD central: visibilidad, lineamientos institucionales, gestión eficiente de recursos y articulación con las unidades académicas.....	67
c)	Desventajas del área de EaD central: dependencia del impulso y del apoyo político del gobierno institucional.....	69
4.1.2.2.	Sectores de EaD descentralizados: diversidad de avance en función de las necesidades y los recursos de las unidades académicas	70
4.1.2.3.	Coexistencia de área de EaD central y en unidades académicas: respeto por la autonomía y delimitación clara de funciones	72
4.1.2.4.	Ubicación estructural del sector de EaD: determinante para establecer vínculos con otras áreas y optimizar recursos institucionales	73
4.1.3.	Resumen	75
4.2.	Estado de transición en relación a la implementación de la EaD	76
4.2.1.	Definición de la etapa actual	77
4.2.1.1.	Sin desarrollo: ausencia de apoyo institucional para la EaD	77
4.2.1.2.	Inicio: en proceso de reconfiguración institucional para formalizar EaD	78
4.2.1.3.	En crecimiento: postura institucional favorable a EaD, condiciones técnicas y estructurales y apertura al cambio	81
4.2.1.4.	Madurez: sólida concepción de la EaD y experiencia en la modalidad	83
4.2.2.	Preparación institucional para implementar y sostener la EaD	85
4.2.2.1.	Existencia de un proyecto institucional derivado del apoyo político	86
4.2.2.2.	Grado de comprensión institucional de la modalidad	86
4.2.2.3.	Disponibilidad de recursos para EaD	88
4.2.3.	Gestión del cambio para implementar EaD	89
4.2.3.1.	Proceso de cambio gradual para incorporar EaD y tecnología	90
4.2.3.2.	Apoyo normativo: flexibilidad para guiar el avance y asegurar la sostenibilidad de la EaD.....	91
4.2.3.3.	Capacitación y acompañamiento para vencer la resistencia hacia la EaD	92
4.2.4.	Resumen	93
4.3.	Políticas y regulación gubernamental e institucional: influencia en la gestión de la EaD.....	95
4.3.1.	Política y regulación gubernamental referida a EaD.....	95
4.3.1.1.	Cambios en disposiciones gubernamentales: obligatoriedad de realizar ajustes en el sistema de EaD	95
4.3.1.2.	Nivel de apoyo hacia la EaD: lenta actualización normativa y necesidad de políticas públicas específicas	99
4.3.2.	Establecimiento de políticas organizacionales sobre EaD	100
4.3.2.1.	Sistema político institucional: reflejo de la posición organizacional sobre la EaD que condiciona su avance.....	101
4.3.2.2.	Generación de normativa institucional: regular, homogeneizar y visibilizar procesos para dar continuidad al sistema de EaD	102

4.3.3.	Resumen	105
4.4.	Decisiones estratégicas para implementar y sostener EaD	106
4.4.1.	Procesos estratégicos para implementar y sostener la EaD	106
4.4.1.1.	Decisión política y apoyo de las autoridades para institucionalizar la EaD	107
4.4.1.2.	Reconocimiento de la normativa vigente en materia de EaD	108
4.4.1.3.	Conformación de un equipo de trabajo sólido e interdisciplinario.....	109
4.4.1.4.	Financiamiento y asignación de recursos financieros para EaD	109
4.4.1.5.	Inversión en recursos tecnológicos de soporte	110
4.4.1.6.	Reconocimiento de los factores críticos de éxito para la institución	111
4.4.2.	Procesos derivados de la decisión de implementar EaD	112
4.4.2.1.	Relevamiento diagnóstico interno y externo para evaluar la factibilidad de la propuesta.....	113
4.4.2.2.	Revisión periódica del funcionamiento del sistema de EaD	114
4.4.2.3.	Establecimiento del modelo pedagógico para diseñar propuestas formativas a distancia.....	114
4.4.2.4.	Diseño de planes de formación y capacitación para todos los actores	116
4.4.2.5.	Sistematización y formalización de procesos para evitar duplicidad de tareas, mirar con particularidad e institucionalizar EaD	117
4.4.3.	Resumen	118
4.5.	Cuadro de colaboradores que conforman el sistema de EaD	119
4.5.1.	Áreas o disciplinas requeridas para conformar el sector de EaD	119
4.5.1.1.	Área o profesionales relacionados con la pedagogía para asesorar a docentes y alumnos.....	120
4.5.1.2.	Área o profesionales que faciliten herramientas tecnológicas y soporte técnico	121
4.5.1.3.	Área o profesionales que brinden soporte administrativo acorde a la modalidad	122
4.5.1.4.	Asesores externos para colaboración en situaciones especiales.....	123
4.5.2.	Formas de designar a los colaboradores del sistema de EaD	124
4.5.2.1.	Designación mediante mecanismo de concursos: formalidad y estabilidad laboral.	124
4.5.2.2.	Celebración de contratos temporales: incertidumbre en la continuidad laboral	125
4.5.3.	Caracterización de los colaboradores de EaD	127
4.5.3.1.	Personal docente: reconocimiento institucional de las particularidades de la enseñanza a distancia.....	127
4.5.3.2.	Personal no docente: vinculación estable para sostener el sistema de EaD	128
4.5.4.	Competencias requeridas para la gestión de la EaD	129
4.5.4.1.	Competencias pedagógicas específicas en EaD para delinear el modelo institucional.....	129
4.5.4.2.	Competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo de EaD	130
4.5.4.3.	Competencias para administrar y organizar el sistema de EaD en forma integral ...	131
4.5.4.4.	Competencias sociales y políticas para articular diversidad de actores, mantener buen diálogo y trabajar en equipo	131

4.5.5.	Resumen	132
4.6.	Entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD.....	134
4.6.1.	Carácter del entrenamiento brindado.....	134
4.6.1.1.	Entrenamiento obligatorio para colaboradores reglamentado formalmente y disponibilidad de equipos de soporte	134
4.6.1.2.	Entrenamiento optativo con reconocimiento institucional para colaboradores interesados en EaD	135
4.6.2.	Formato del entrenamiento brindado	136
4.6.2.1.	Dictado de carreras o titulaciones vinculadas a EaD: mayores requerimientos normativos de instrumentación	136
4.6.2.2.	Oferta de cursos: herramienta mayormente utilizada para entrenar a los agentes por su alta versatilidad.....	137
4.6.2.3.	Tutoriales: elaboración minuciosa para resolver inquietudes de los colaboradores en forma permanente	138
4.6.2.4.	Atención personalizada: beneficios del contacto directo entre referentes institucionales en EaD y colaboradores	138
4.6.3.	Frecuencia del entrenamiento.....	139
4.6.3.1.	Entrenamiento espontáneo a demanda de colaboradores con necesidad formativa: requerimiento de especialistas disponibles.....	139
4.6.3.2.	Entrenamiento programado adaptable a necesidades formativas de los colaboradores: optimización de recursos institucionales.....	140
4.6.4.	Origen del capacitador	141
4.6.4.1.	Capacitadores internos con conocimiento de destinatarios y procesos organizacionales: requerimiento de aptitudes técnicas y didácticas	141
4.6.4.2.	Contratación de especialistas o referentes en EaD externos: entrenamiento puntual y específico	142
4.6.5.	Destinatarios del entrenamiento en EaD.....	143
4.6.5.1.	Cuerpo docente: destinatario principal del entrenamiento en EaD.....	143
4.6.5.2.	Personal no docente y de gestión: entrenamiento en la lógica de trabajo de la EaD.....	144
4.6.5.3.	Diseño de estrategias de entrenamiento para los alumnos de la modalidad	144
4.6.6.	Impacto de los procesos de entrenamiento	145
4.6.6.1.	Capacitación con aplicación práctica para asegurar el acompañamiento: incertidumbre respecto a la sostenibilidad	145
4.6.6.2.	Diversidad en la utilización de recursos didácticos en función a la propuesta educativa y el grupo docente	146
4.6.7.	Resumen	147
4.7.	Existencia de centros de apoyo presenciales	148
4.7.1.	Decisión institucional referida a la conformación de centros de apoyo	149

4.7.1.1. Decisión de no conformar centros de apoyo: relación con la existencia de sedes dentro de la estructura organizacional	149
4.7.1.2. Existencia de centros de apoyo: reorganización a partir de cambios en reglamentación nacional	150
4.7.2. Determinación de la localización de los centros de apoyo	152
4.7.2.1. Convenio con municipios que pretenden visibilidad política y retención de alumnos: expansión de la presencia geográfica de la universidad	152
4.7.2.2. Localización de centros de apoyo mediante convenios con otras organizaciones: durabilidad variable según voluntad y objetivos de las partes	153
4.7.3. Gestión de los centros de apoyo para asegurar funcionamiento adecuado	153
4.7.3.1. Delimitación de derechos y obligaciones de cada parte para evitar superposición de actividades y minimizar conflictos	154
4.7.3.2. Determinación de los recursos de estructura mínimos para asegurar el sostenimiento del espacio de apoyo	155
4.7.4. Problemas frecuentes en el funcionamiento de los centros de apoyo	155
4.7.4.1. Inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local: necesidad de realizar estudios diagnósticos	156
4.7.4.2. Deficiencias en la comunicación entre el centro de apoyo y la universidad: optimizar el uso de herramientas tecnológicas	157
4.7.4.3. Demoras en intercambio de documentación: anticipación en formato digital para agilizar los procesos	157
4.7.5. Resumen	158
4.8. Gestión de la innovación aplicable al sistema de EaD	159
4.8.1. Nivel de involucramiento organizacional en la gestión de la innovación	159
4.8.1.1. Involucramiento institucional en la innovación: actividad frecuente entre todos los actores y niveles organizacionales	160
4.8.1.2. Iniciativas aisladas de personas o grupos con interés en la innovación	161
4.8.2. Estrategias para desarrollar propuestas innovadoras	161
4.8.2.1. Proyectos de investigación sobre EaD: reflexión de las propias prácticas y análisis de incorporación de innovaciones	162
4.8.2.2. Participación en redes: intercambio de experiencias y conocimientos sobre prácticas innovadoras	163
4.8.2.3. Contratación de expertos en EaD para asesoramiento e incorporación de prácticas innovadoras	164
4.8.2.4. Convenios con instituciones con trayectoria en EaD: intercambio de experiencias innovadoras	165
4.8.2.5. Espacio intrainstitucional: intercambio de experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas	166
4.8.3. Aplicación de la innovación en prácticas concretas	166

4.8.3.1. Innovación en herramientas pedagógicas: diseño de propuestas y materiales para sostener la relación de enseñanza y aprendizaje	167
4.8.3.2. Innovación permanente en recursos tecnológicos para sostener la EaD	168
4.8.4. Dificultades para generar propuestas de innovación	168
4.8.4.1. Resistencia personal a la innovación: necesidad de generar instancias de capacitación y acompañamiento institucional	169
4.8.4.2. Restricciones presupuestarias para invertir en propuestas innovadoras	170
4.8.4.3. Sostenibilidad de las innovaciones: revisión permanente de la actuación para realizar ajustes.....	170
4.8.5. Resumen	171
4.9. Requerimiento de recursos para el sistema de EaD.....	172
4.9.1. Obtención de fondos para el funcionamiento del sistema de EaD	172
4.9.1.1. Asignación de presupuesto: involucramiento de decisión institucional e imprevisibilidad de fondos	173
4.9.1.2. Arancelamiento de carreras o propuestas formativas a distancia	175
4.9.1.3. Cobro de servicios brindados a terceros: ingresos extraordinarios que requieren autorización institucional	176
4.9.1.4. Fuentes de financiamiento externas: presentación de proyectos específicos para la EaD.....	177
4.9.2. Distribución de recursos para el funcionamiento del sistema de EaD	177
4.9.2.1. Elaboración de presupuestos: planificación para asignar recursos disponibles	178
4.9.2.2. Retribución económica al capital humano: prioridad en la distribución del presupuesto de EaD.....	178
4.9.2.3. Recursos tecnológicos: dependencia de inversión institucional y asignación en plataforma de aprendizaje y sistemas de gestión	180
4.9.2.4. Utilización de recursos compartidos: disminución del impacto presupuestario y delegación de la inversión en especialistas	182
4.9.3. Resumen	183
4.10. Monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD.....	184
4.10.1. Diseño del sistema de control de calidad.....	184
4.10.1.1. Involucramiento institucional en la gestión de la calidad: apoyo para el trabajo conjunto de diversas áreas organizacionales	185
4.10.1.2. Establecimiento de estándares de operatoria: base para controlar la calidad del sistema de EaD	186
4.10.1.3. Herramientas utilizadas para monitorear y evaluar calidad	187
a) Aplicación de encuestas.....	187
b) Evaluaciones institucionales internas y externas.....	188
c) Elaboración periódica de informes	188
d) Monitoreo de las aulas virtuales y trabajo personalizado con docentes.....	189
e) Celebración de reuniones e intercambio cotidiano con colaboradores	189

f)	Estadísticas de la plataforma y pruebas técnicas	189
g)	Diseño de herramientas específicas	190
4.10.1.4.	Costos de control de calidad: consideración del tiempo implicado y de costos generados por ausencia de monitoreo.....	190
4.10.1.5.	Utilización de resultados del control de calidad: retroalimentación para detectar aspectos positivos y oportunidades de mejora	191
4.10.2.	Determinación del objeto de control representativo de la calidad	193
4.10.2.1.	Satisfacción de los alumnos: principal fuente de retroalimentación de la calidad del sistema de EaD	193
4.10.2.2.	Funcionamiento del ambiente virtual: opinión de usuarios, estadísticas o comentarios informales	195
4.10.2.3.	Procedimientos generales: monitoreo sistemático o espontáneo del funcionamiento global del sistema.....	196
4.10.3.	Resumen	197
4.11.	Compilación de categorías e inferencias	198
5.	CONSOLIDACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS, OPORTUNIDADES DE MEJORA Y ESTRATEGIAS	208
6.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	220
6.1.	Discusión con la Teoría Institucional.....	220
6.2.	Discusión con la literatura	223
6.3.	Estrategias para la gestión de la EaD en universidades públicas nacionales	229
7.	CONSIDERACIONES FINALES.....	234
7.1.	Contribuciones de la investigación.....	238
7.2.	Implicaciones derivadas de la investigación	240
7.3.	Limitaciones y sugerencia de estudios futuros	241
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	243
9.	APÉNDICES.....	252
Apéndice A.	Protocolo de la revisión sistemática de la literatura	252
Apéndice B.	Listado de universidades públicas nacionales de la República Argentina.....	253
Apéndice C.	Guion de Entrevista	255
Apéndice D.	Guion de Conducción	256
Apéndice E.	Invitación electrónica a gestores para participar de la investigación	258
Apéndice F.	Acuerdo de consentimiento libre e informado	259
Apéndice G.	Procedimiento para la recolección de documentos institucionales	260
Apéndice H.	Procedimiento para la recolección de documentos externos	261
Apéndice I.	Recuento de documentos institucionales y externos recolectados	262
Apéndice J.	Libro de códigos.....	263

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Subsistema gestión de EaD.....	9
Figura 2. Publicaciones por año.....	10
Figura 3. Cantidad de autores por publicación	10
Figura 4. Nube de palabras de todas las publicaciones	12
Figura 5. Origen de la publicación.....	15
Figura 6. Indexación de la publicación	15
Figura 7. Artículos por año	16
Figura 8. Cantidad de autores por artículo.....	16
Figura 9. Tipo de investigación	21
Figura 10. Abordaje metodológico	21
Figura 11. Método de investigación	21
Figura 12. Instrumentos de recolección datos	21
Figura 13. Componentes para la gestión de la EaD	37
Figura 14. Diseño de la investigación	41
Figura 15. Organización estructural de las universidades	60
Figura 16. Nombre del sector de EaD.....	65
Figura 17. Estructura organizacional y del sector de EaD.....	76
Figura 18. Estado de transición en relación a la implementación de EaD	94
Figura 19. Política y regulación gubernamental e institucional.....	105
Figura 20. Decisiones estratégicas para implementar y sostener la EaD	119
Figura 21. Cuadro de colaboradores para la EaD	133
Figura 22. Entrenamiento y orientación del personal.....	148
Figura 23. Gestión de los centros de apoyo	159
Figura 24. Gestión de la innovación.....	172
Figura 25. Requerimiento de recursos para el sistema de EaD	184
Figura 26. Monitoreo y evaluación de la calidad.....	198
Figura 27. Marco de referencia y estrategias para la gestión de la EaD	232

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Sistema de EaD.....	8
Cuadro 2. Publicaciones por país	11
Cuadro 3. Publicaciones por fuente	11
Cuadro 4. Palabras más frecuentes de todas las publicaciones	12
Cuadro 5. Artículos por país.....	17
Cuadro 6. Artículos por revista.....	17
Cuadro 7. Palabras más frecuentes de los títulos 99 artículos.....	18
Cuadro 8. Palabras más frecuentes de los títulos y resúmenes de los 99 artículos	19
Cuadro 9. Artículos por categorías.....	20
Cuadro 10. Cantidad de artículos de gestión por categorías.....	21
Cuadro 11. Presentación de los artículos de gestión por categorías	22
Cuadro 12. Artículos de categoría planeamiento estratégico	24
Cuadro 13. Artículos de categoría recursos.....	25
Cuadro 14. Artículos de categoría personal.....	27
Cuadro 15. Artículos de categoría control.....	29
Cuadro 16. Artículos de categoría política	31
Cuadro 17. Modelo conceptual de referencia	38
Cuadro 18. Protocolo de la investigación.....	46
Cuadro 19. Procedimientos de rigor adoptados.....	57
Cuadro 20. Organización de los resultados de la investigación	58
Cuadro 21. Perfil de los gestores de EaD entrevistados	59
Cuadro 22. Existencia de área de EaD y ubicación estructural.....	64
Cuadro 23. Forma de designar a los colaboradores.....	126
Cuadro 24. Compilación de categorías e inferencias	199
Cuadro 25. Buenas prácticas, oportunidades de mejora y estrategias	208
Cuadro 26. Resumen de las consideraciones finales	236

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizaje.

CIN: Consejo Interuniversitario Nacional.

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

CRUP: Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

CU: Consejo de Universidades.

EaD: Educación a Distancia.

Id: Identificación.

JCR: *Journal Citation Report*.

RM: Resolución Ministerial.

RUEDA: Red de Educación a Distancia.

SIED: Sistema Institucional de Educación a Distancia.

SJR: *SCImago Journal Rank*.

SPU: Secretaría de Políticas Universitarias.

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.

1. INTRODUCCIÓN

El permanente avance las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la acelerada evolución de internet generan cambios en el modo de concebir a la educación. En este entorno, la Educación a Distancia (EaD) se presenta ante la sociedad como una oportunidad para modificar la forma de acceder al conocimiento.

La EaD se define como un diálogo didáctico mediado entre una institución y los estudiantes, ubicados en diferente espacio, con el fin de facilitar aprendizajes autónomos y colaborativos (García Aretio, 2014). Como puente para la conexión entre profesores y alumnos se utilizan diversos medios, siendo internet el más utilizado en la actualidad (Copertari et al., 2011). Desde una perspectiva general, Coicaud (2010) establece que la EaD incorpora a las TIC para democratizar el acceso a la educación superior a través de la inclusión y la igualdad de oportunidades, donde la universidad pública tiene un rol predominante.

En la República Argentina, las universidades públicas nacionales, sobre las cuales se basa la investigación, son aquellas que crea y financia el Estado Nacional (Ley de Educación Nacional N° 26206) y que, junto con el resto de las universidades y los institutos universitarios, conforman el Sistema de Educación Superior.

En materia de EaD, la sanción de la Resolución Ministerial (RM) 2641/2017 unifica bajo el término "Educación a Distancia", los estudios conocidos como educación semipresencial, asistida, abierta y virtual, entre otros. Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios (RM 2641/2017).

Respecto a la evolución de la EaD en el país, en los últimos 20 años evidenció un crecimiento exponencial en estas universidades, sostenido por la revolución tecnológica y por la multiplicación de la presencia universitaria mediante la creación de nuevas instituciones (Fernández Lamarra, 2018; González y Claverie, 2017).

A pesar del crecimiento de la EaD y de su notable incidencia en el acelerado desarrollo del sistema universitario, continúa existiendo una clara diferencia respecto a oferta presencial. Esto se visualiza en la cantidad de carreras a distancia de pregrado y grado que, en 2019, representaba solo el 5,6% de la oferta total, situación que se intensifica en materia de posgrados a distancia que conforman apenas el 3,2% de las carreras ofrecidas (Departamento de Información Universitaria, 2019).

En cuanto a la elección institucional de quienes estudian a distancia, solo el 36% pertenece al sector público siendo que en la modalidad presencial esta cifra aumenta hasta el 82,8% (Departamento de Información Universitaria, 2019). Si bien el perfil del

alumno puede ser diferente, ante una cuantía semejante de oferta a distancia en ambos sectores, donde el 53,7% de las carreras de pregrado y grado y el 46,3% de los posgrados pertenecen al sector estatal (Departamento de Información Universitaria, 2019), los alumnos escogen organizaciones privadas para estudiar a distancia.

Frente a este contexto, se reconoce que las universidades públicas se ven afectadas por la “presión de adecuar cada día la gestión de nuestros programas virtuales” (Mena, 2017, p. 126) de manera que sean elegidos por los alumnos. Esto deriva en la necesidad de acompañar a la EaD con una gestión que permita su crecimiento y consolidación dentro del sector de la educación superior.

1.1. Problema de estudio

La EaD es una opción pedagógica y didáctica que exige “una organización dinámica y una administración capaz de responder con mayor flexibilidad de tiempo, espacio y autonomía” (Copertari et al., 2010, p. 81). Según Moore y Kearsley (2011), la EaD se debe analizar desde una visión sistémica, donde la gestión es uno de los subsistemas que la conforman.

De acuerdo a la definición elaborada por la Biblioteca Nacional de Maestros y publicada en el Banco de Datos Terminológicos del Sector Educativo del Mercosur, la gestión se entiende “a nivel institucional como el conjunto de acciones que lleva a cabo la comunidad educativa para concretar su proyecto institucional” (Sector Educativo del Mercosur, s.f.). Trasladando este concepto al plano de las universidades públicas, García de Fanelli (1998) define a la gestión como la “capacidad del gobierno y de la administración de la institución de alcanzar los objetivos institucionales en el marco que imponen las regulaciones del Estado y la competencia del mercado” (p. 8).

Indagando en sus partes componentes, Behar (2013) indica que la gestión de la EaD supone comprender el conjunto de variables que componen su sistema, si bien no especifica cuáles son. La autora menciona una contradicción del proceso de gestión que, por un lado, presupone cierta autonomía pero luego requiere una organización para determinar, implementar y controlar los recursos (Behar, 2013).

La gestión universitaria es abordada por enfoques provenientes de diversas disciplinas conformando un ámbito de estudio que “no cuenta con marcos conceptuales y desarrollos académicos consolidados” (Fernández Lamarra y Alonso Brá, 2004, p. 3). Si bien se destaca la preponderancia de estudiar la gestión, es “la actividad que presenta menos consenso acerca de cuáles son los aspectos que se deben incluir en su definición” (Civeira, 2015, p. 85).

Los estudios recientes sobre la temática relevan aspectos vinculados a los siguientes factores: evaluación de la calidad de los sistemas de EaD (Giorgetti et al.,

2014; Llarena et al., 2014); internacionalización de la educación superior a distancia (Fernández Lamarra y Albornoz, 2014); actitud de los docentes frente a la incorporación de tecnologías (Malbernat y Negrette, 2016; Rivero et al., 2018); deserción de los estudiantes a distancia (García Aretio, 2019; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017); desafíos y problemas de las instituciones universitarias en tiempos digitales (Mena, 2017); transformación digital de la universidad (Area Moreira, 2018); modelos pedagógicos para la EaD (Fonseca, 2018); impacto de los marcos regulatorios (González y Roig, 2018; González y Claverie, 2017; Rama, 2017; Mena et al., 2008); situación y avance de la modalidad dentro de la educación superior (Fernández Lamarra, 2018; Mendonça, 2019) e impacto de las innovaciones tecnológicas en la evolución de la EaD (Rivero et al., 2017), entre otros.

En consecuencia, analizando la agenda de debate de las investigaciones mencionadas se percibe que se aborda el concepto de gestión de EaD desde alguna de las diversas partes componentes, las cuales se estudian de forma aislada.

Por otra parte, para el Sistema de Educación Superior argentino la incorporación de EaD generó cambios de índole organizacional, tecnológico y pedagógico (Alcaraz et al., 2018). Esto se debe a que el paso de la presencialidad a la virtualidad implica un cambio en la estructura de las instituciones universitarias (Duart y Sangrà, 2000). No obstante, esto no sucedió en todas las universidades públicas nacionales que, en su mayoría, son organizaciones que se desarrollaron bajo estructuras ideadas para la atención de alumnos presenciales (Schneider y Aranciaga, 2016).

Al interior de las universidades no se respetaron los tiempos de madurez de cada institución y se generó una desigualdad en el ritmo de incorporación de la EaD y en los resultados obtenidos, provocando diversidad de configuraciones organizacionales (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016). En consecuencia, Alcaraz et al. (2018) marcan la existencia de “un alto grado de heterogeneidad y singularidad en lo que refiere a la conducción, gestión, diseño tecno-pedagógico de las acciones, formación de recursos humanos y estructuración normativa” (p. 138).

Sin embargo, a pesar de reconocer la vinculación existente entre la estructura y la gestión, en general “no se ha previsto un análisis especial de la cuestión de la estructura” (Civeira, 2015, p. 85) referida a la EaD en las universidades argentinas. Se identifican estudios que relevan la forma de organizar la estructura general de las universidades (Beltrán, 2019), la caracterización de las estructuras organizacionales en el sistema universitario argentino (Doberti, et al., 2014) y el impacto de los cambios legislativos en la organización de la educación superior (Trevizan Amancio y Biasoli Alves, 2018). Algunos relatan, de forma breve, la transformación de las universidades con la incorporación de la EaD (Schneider y Aranciaga, 2016), mencionando

tangencialmente, en una muestra de universidades, los cambios que se producen en la estructura (Herbón y Quinteros Vivas, 2015). Por consiguiente, no se detectan estudios que releven específicamente la estructura organizacional vinculada a las actividades de EaD, visualizando una oportunidad de investigación.

Acrescentado la problemática en cuanto a la gestión de la modalidad en las universidades, se advierte que “la gestión universitaria en estas instituciones se lleva a cabo aún en forma general, sin tener en cuenta las condiciones particulares de EaD” (Morantes Higuera y Acuña Corredor, 2013, p. 79). Por eso, se presentan diferencias en la forma de gestionar las universidades (Civeira, 2015), agravadas por los interrogantes existentes acerca de “cuáles son las características básicas de las nuevas estructuras y prácticas de gestión introducidas en la enseñanza superior” (Civeira, 2015, p. 86), que se acrecientan al agregar la combinación de la gestión con la EaD.

Con base en la presión de adecuar la gestión de los programas de EaD (Mena, 2017), se evidencia la necesidad de implementar “nuevas y más eficientes modalidades de gestión universitaria” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016, p. 145) a nivel institucional, conformando una brecha para la investigación.

Asimismo, González y Martín (2017) marcan que una de las tensiones que se mantiene en el desarrollo de la EaD en la Argentina se vincula a aspectos de tipo organizacional y de gestión, que podría reducirse compartiendo “colaborativamente las buenas prácticas y estándares alcanzados” (p. 9) por las instituciones.

Una oportunidad de estudio similar se evidencia en Brasil, donde Mill et al. (2018) indican que el campo investigativo no está colectivamente estructurado para promover el desarrollo uniforme de las instituciones de educación superior que actúan en la modalidad. Esto también ocurre en la República Argentina ante la ausencia de investigaciones dedicadas a estudiar la gestión de la EaD. Ante ello, se reconoce la importancia de la sistematización de prácticas por su “potencial para generar conocimiento a partir de la experiencia” (Pérez de Maza, 2016, p. 59).

Ante la falta de consenso sobre cómo abordar la gestión de la EaD, la necesidad de estudiar la forma de incorporar la EaD en la estructura organizacional y la ausencia de una investigación empírica que recolecte e integre las actividades para identificar buenas prácticas y oportunidades de mejora basadas en la experiencia del campo, se sustenta la trascendencia de estudiar esta temática. Frente a tal escenario, la intención de la presente tesis es responder al interrogante acerca de ¿cómo se conduce y cuáles son las estrategias para la gestión de la educación a distancia en las universidades públicas nacionales de la República Argentina? Para dar respuesta al mismo, seguidamente se proponen los objetivos de la investigación.

1.2. Objetivos

Para orientar la investigación se plantea el objetivo general y los objetivos específicos que a continuación se presentan.

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general es proponer estrategias para la gestión de la educación a distancia en las universidades públicas nacionales de la República Argentina.

1.2.2. Objetivos específicos

En concordancia con el objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a. Identificar los elementos vinculados a la gestión de la EaD a partir de un relevamiento sistemático de la literatura (características teóricas).
- b. Relevar la organización estructural de los sectores de EaD de las universidades públicas nacionales de la República Argentina.
- c. Describir los factores que intervienen en la ejecución de la gestión de la EaD en las universidades públicas nacionales.
- d. Identificar buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de la EaD (características contextuales).
- e. Diseñar estrategias de actuación frente a las buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de EaD.

1.3. Justificación

En líneas generales y ante la escasez de estudios doctorales referidos a la gestión y organización de la EaD (García Pérez y García Aretio, 2014), la investigación se propone brindar un aporte al estudio del campo disciplinar dedicado a la gestión de la EaD.

En primer lugar, la construcción de un modelo conceptual teórico, elaborado sobre las bases conceptuales para gestionar la EaD y ajustado con la revisión de la literatura, pretende identificar y consolidar los elementos vinculados a la gestión de esta opción pedagógica y didáctica. Se espera que este producto sistematice los componentes de la gestión de EaD que, hasta el momento, se han estudiado de forma aislada.

En segundo término, relevando la forma de organizar la estructura de los sectores de EaD en las universidades públicas nacionales se intenta detectar aspectos estructurales en común, así como la existencia de diferencias y particularidades, y sus posibles consecuencias en la institucionalización de la modalidad.

Mediante la descripción de los factores que intervienen en la gestión de la EaD, se busca la sistematización en un cuerpo ordenado de prácticas que brinde un aporte teórico que visibilice e ilustre la gestión de la modalidad. Asimismo, se espera contribuir en la generación de conocimiento colaborativo de las actividades (González y Martín, 2017) que realizan otras instituciones. De esta forma se podrá reducir la heterogeneidad y la fragmentación existente en la educación superior (Fernández Lamarra, 2012).

En cuanto a la identificación de buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de la EaD, se espera colaborar con información empírica para reducir las tensiones existentes en el campo y para generar políticas públicas de soporte direccionadas a promover las prácticas de gestión identificadas.

Finalmente, con el diseño de estrategias frente a las buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de EaD, se pretende conformar un marco de referencia colectivo que permita determinar lineamientos y fundamentar las decisiones estratégicas sobre la EaD. Además, se espera generar una contribución identificando aspectos poco explorados en la literatura y demandados por el campo empírico. Con la información que brinde la investigación se podrán detectar vacíos normativos y oportunidades de mejora de la reglamentación gubernamental en materia de EaD y la generación de políticas públicas de soporte e incentivo a la modalidad.

A fin de colaborar en la respuesta a los aspectos descriptivos que se abordan en la tesis, se opta por emplear la lente teórica de la Teoría Institucional por estar ampliamente difundida y aceptada para el estudio de las organizaciones (Scott, 2008) y de las instituciones vinculadas a la educación superior (Schofer y Meyer, 2005; Meyer et al., 2007). Dicha teoría analiza la adopción por parte de las organizaciones de prácticas que predominan en el ambiente y que se encuentran institucionalizadas en la sociedad (Meyer y Rowan, 1999) que, en el contexto de la presente investigación se refieren a la incorporación y gestión de la EaD en las universidades públicas nacionales de la República Argentina. A continuación se detalla la estructura de la tesis.

1.4. Estructura de la tesis

Para alcanzar los objetivos planteados, la estructura de la tesis comienza con el presente apartado introductorio que precede al Capítulo 2 en el que se realiza la revisión de la literatura sobre el tema de estudio. Seguidamente, en el Apartado 3, se presenta el diseño metodológico para llevar adelante la investigación y que permite obtener los resultados, que se presentan en el Capítulo 4. El Capítulo 5 se destina a consolidar los hallazgos de la investigación, que se someten a discusión con la literatura en el Apartado 6. Finalmente, se arriba a las conclusiones de la tesis y se describen las limitaciones y sugerencias de futuras líneas de estudio en el Capítulo 7.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA¹

El objetivo del presente capítulo es conformar el modelo conceptual de referencia que se utiliza de base para realizar las siguientes etapas de la investigación.

En primer lugar, se presentan los principales antecedentes referidos a la gestión de la EaD (apartado 2.1) del cual se extraen los componentes teóricos de base.

Seguidamente, con intención de complementar la base conceptual anterior, se realiza una revisión sistemática de la literatura (apartado 2.2) por considerar su utilidad, dentro de un estudio con abordaje cualitativo, para delimitar desde qué perspectiva teórica se pretende abordar el tema (Sautu, 2003) e identificar los conceptos clave a considerar. También ayuda a “entender mejor los resultados, evaluar las categorías relevantes y profundizar en las interpretaciones” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 365). Para esta tarea se confecciona el protocolo de la revisión (Apéndice A), en el cual se detalla el período del relevamiento, las bases de datos consultadas, los criterios de búsqueda (en inglés y en español) y la forma de analizar los datos. Luego de la presentación de los resultados globales y por categorías de la literatura, se realiza un análisis descriptivo y de contenido del material referido a la gestión de la EaD.

Por último, en base a la complementación de las dos etapas mencionadas se presenta el modelo de estudio que será utilizado durante la tesis (sección 2.3).

2.1. Bases conceptuales para la gestión de la EaD

A través de la EaD se busca “flexibilizar el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje para democratizar el conocimiento, por medio de nuevas posibilidades de formación” (Mill, 2015, p. 411). Como indican García Aretio et al. (2009) y a diferencia de los cursos presenciales, se ofrece a los estudiantes “la posibilidad de jugar con el tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje” (p. 64).

En EaD las buenas prácticas recomiendan realizar las siguientes acciones: planificar las necesidades; formular e institucionalizar grupos de proyectos y determinar los procedimientos de comunicación; consolidar los objetivos, resultados y metas de desempeño de la EaD; estudiar los costos, prescripciones y flujos de caja; estudiar los impactos sociales; analizar, asignar y gestionar los riesgos (Oliveira y Cazarini, 2013, p. 74). La implementación y el éxito de la modalidad a través del tiempo están condicionados por una adecuada gestión de la misma.

Para Mill et al. (2010) el gestor de EaD es el responsable del planeamiento, organización, dirección y control de los procesos de formación dentro de la modalidad. Es decir, para crear las condiciones para un programa exitoso de formación a distancia

¹ Una adaptación de este capítulo fue publicada en coautoría con el Dr. Ariel Behr y la Dra. Gabriela Pesce. Véase Rivero, Behr y Pesce (2019).

y asegurando su calidad, debe planear y organizar adecuadamente el sistema de funcionamiento de las etapas, y también debe dirigir-coordinar y controlar todos los factores involucrados en el flujo de las actividades de los cursos dictados (Marafante Sá y Soares Padilha, 2013).

Según Moore y Kearsley (2011), los componentes de un sistema de EaD se pueden agrupar en las siguientes categorizaciones: 1) fuentes de contenido que debe ser enseñado y aprendido; 2) un subsistema para estructurar ese conocimiento en materiales y actividades para los alumnos (creación de un programa o curso); 3) otro subsistema que transmita los cursos para los alumnos (tecnología y medios); 4) tipos de interacción y papeles de los profesores que interactúan con los alumnos a medida que usan esos materiales para transmitir los conocimientos; 5) alumnos en su situación de aprendizaje y 6) subsistema de gestión, con una política y una estructura administrativa para ligar a todas las demás partes. En el Cuadro 1 se define lo que los autores entienden por cada uno de estos subsistemas.

Cuadro 1. Sistema de EaD

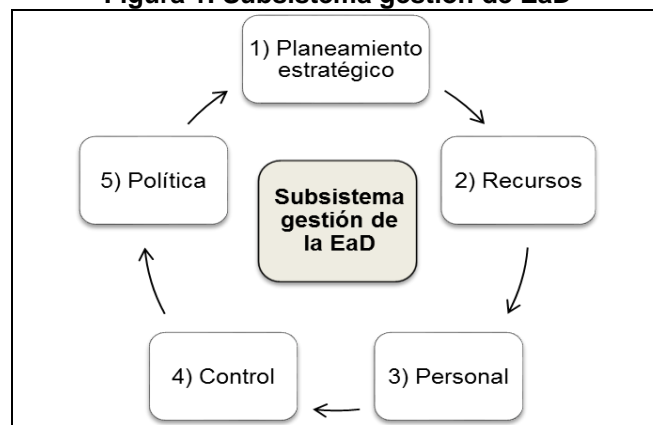
Subsistema	Componentes
1) Fuente de contenido	Se determina cuál va a ser el conocimiento que será administrado en el programa educativo. Los gerentes se apoyarán en los especialistas en contenido, en el análisis del ambiente social (mercado) y hasta en consultores externos para escoger qué contenido específico será enseñado.
2) Creación de un programa o curso	Se debe organizar el contenido de acuerdo con aquello que se conoce respecto de la teoría y de la práctica de gestión de la información y de la teoría del aprendizaje. En virtud de que los cursos serán vehiculizados por tecnología también se debe recurrir a especialistas que sepan cómo hacer un mejor uso de la tecnología disponible. Además, se debe planificar la participación de los alumnos y determinar mecanismos de monitoreo y evaluación.
3) Tecnología y medios	Se relaciona con la selección y la integración de las tecnologías y medios que permiten poner a disposición de los alumnos el material y la interacción entre los alumnos y los instructores.
4) Interacción y papeles del profesor de EaD	Comprende los tipos de interacción, que serán alumno-contenido, alumno-instructor y alumno-alumno, así como los distintos papeles del profesor a distancia, que deberá cumplir funciones de enseñanza, actividades de monitoreo del progreso del alumno y también funciones de apoyo a los estudiantes.
5) Alumno de EaD	Es un tipo de alumno que presenta características particulares. Se deben contemplar los factores que afectan el éxito de los alumnos, las razones de abandono, sus actitudes y nivel de satisfacción, para lo cual se deben instrumentar servicios de orientación y acompañamiento.
6) Gestión	Subsistema en el que se realiza el planeamiento estratégico, la administración de un programa de EaD, la determinación del cuadro de colaboradores, los centros de apoyo al alumno, bibliotecas y locales de teleconferencias, decisiones sobre presupuestos, evaluación de la calidad, políticas institucionales o del Estado e implementación de cambios organizacionales.

Fuente: elaboración propia a partir de Moore y Kearsley (2011).

Luego, de acuerdo a estos autores el subsistema de gestión (6) presenta los siguientes componentes (Figura 1): 1) Planeamiento estratégico, que abarca procesos que incluyen la definición de visión y misión, metas y objetivos en relación a la EaD,

escoger entre las opciones posibles para asegurar que las metas puedan ser alcanzadas con una calidad aceptable y con los recursos disponibles, evaluación continua de tendencias que pudieran afectar los cursos y programas, acompañar las opciones tecnológicas emergentes que podrían aportar mayor eficiencia (decisiones respecto a qué tecnología adquirir), proyectar las necesidades futuras de recursos y tomar las medidas necesarias para asegurar la sostenibilidad en el largo plazo. 2) Recursos, que incluye la administración de programas de EaD, contemplando los eventos y actividades que apoyan el proceso de educación formal (decidir qué cursos ofrecer, matricular a los alumnos, cobrar tasas, ofrecer becas y mantener la contabilidad, entre otros), determinar la localización de los centros de apoyo, bibliotecas y locales de teleconferencias y tomar decisiones relacionadas al presupuesto, principalmente relativas a prioridades y asignación de recursos. 3) Personal, enfocado en la determinación del cuadro de colaboradores necesario para crear y operar los programas a distancia, así como el entrenamiento y orientación necesaria y el monitoreo y evaluación de los mismos. 4) Control, donde se realiza la evaluación de la calidad de las actividades administrativas y de aquellos factores que impacten en la calidad de los productos y servicios (como la cantidad y calidad de consultas y matrículas, el éxito y satisfacción de los alumnos, la satisfacción del cuerpo docente y la calidad de los materiales, entre otros). Y finalmente, 5) Política, contemplando el conjunto de principios relativamente generales en función de los cuales los gestores pueden enmarcar sus decisiones, tanto a nivel institucional así como aquellos provenientes del nivel gubernamental y que permitan la implementación de cambios en la institución.

Figura 1. Subsistema gestión de EaD



Fuente: Moore y Kearsley (2011).

Por su amplia utilización en el estudio de la gestión de la EaD, el modelo precedente es el que se toma como referencia para analizar los resultados de la revisión sistemática de la literatura que se efectúa en la siguiente sección.

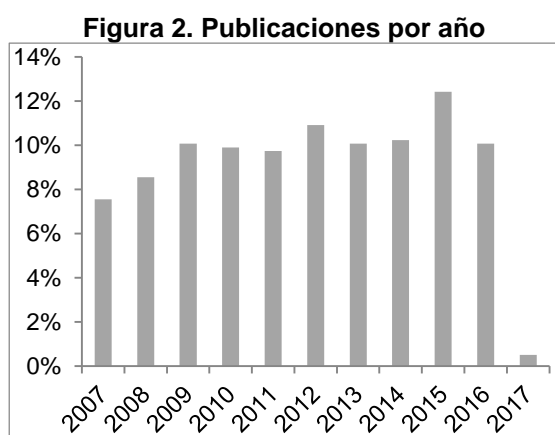
2.2. Revisión sistemática de la literatura

Para efectuar la revisión se elabora un protocolo, que puede consultarse en el Apéndice A, aplicado durante el mes de marzo de 2017. En el mismo se detalla, además del período analizado, las bases de datos consultadas y la forma de analizar los datos, los términos que se consideran para efectuar la búsqueda; en idioma inglés son: *e-learning management*, *e-learning administration*, *distance education management*, *distance education administration*, *m-learning management*, *m-learning administration*, *mobile-learning management*, *mobile-learning administration*, *b-learning management*, *b-learning administration*, *blended learning management* y *blended learning administration*.

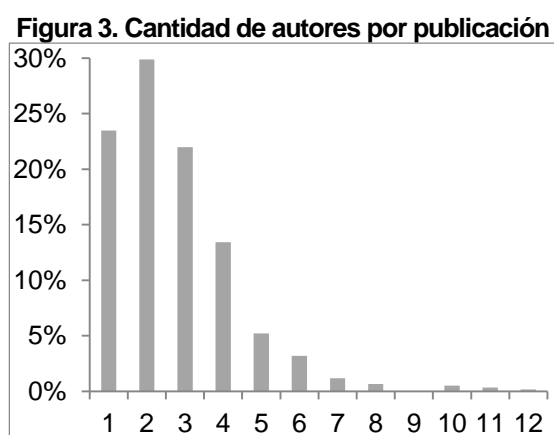
De esta forma, luego de sistematizar los resultados y de eliminar aquellos que se encuentran duplicados, se obtiene una selección de 596 documentos científicos que son los que se presentan y analizan en las siguientes subsecciones.

2.2.1. Panorama de la literatura

Como primera aproximación a los datos, para cada artículo se identifica la fuente, el año de publicación y los autores. Respecto al volumen de publicaciones por año se observa homogeneidad en los últimos diez años (Figura 2), donde la mayoría se encuentra en el año 2015 con el 12,4%. Se destaca el hecho que la cantidad correspondiente a 2017 es marcadamente inferior porque los datos se recolectaron en el mes de marzo de ese año. La cantidad de autores en un 29,9% está conformada por duplas, seguida por un 23,5% que publica de manera individual y un 22% que presenta tres autores (Figura 3).



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Respecto al país de origen de las publicaciones consultadas (Cuadro 2) se observa diversidad, siendo los predominantes los Estados Unidos con el 20,8% y el Reino Unido con 17,6%. Se destaca la presencia de un solo país de habla hispana, que es España con el 8,4%, y a Brasil como el único latinoamericano alcanzando el 3,9% de los artículos.

Cuadro 2. Publicaciones por país

País	Cantidad de publicaciones	Porcentaje
Estados Unidos	124	20,8%
Reino Unido	105	17,6%
Sin identificar	68	11,4%
España	50	8,4%
China	25	4,2%
Brasil	23	3,9%
Alemania	18	3,0%
Turquía	15	2,5%
Rumania	14	2,4%
Suiza	14	2,4%
Grecia	11	1,8%
India	11	1,8%
Países Bajos	10	1,7%
Canadá	10	1,7%
Francia	8	1,3%
Otros	90	15,1%

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Publicaciones por fuente

Fuente	Cantidad de publicaciones	Porcentaje
Int. Conf. of Education, Research & Innovation	15	2,5%
Procedia Social & Behavioral Sciences	15	2,5%
Libros	15	2,5%
Int. Conf. on Education & New Learning Technologies	14	2,4%
Int. Scientific Conf. eLearning & Software for Education	12	2,0%
Int. Conf. on e-Learning	9	1,5%
Int. Technology, Education & Development Conf.	8	1,3%
Knowledge Management & E-Learning: An Int. Journal	8	1,3%
Turkish Online Journal of Distance Education	8	1,3%
Int. Journal of Emerging Technologies in Learning	7	1,2%
Computers & Education	6	1,0%
European Conf. on e-Learning	6	1,0%
Int. Conf. on Virtual Learning	4	0,7%
Int. Journal of E-Learning & Distance Education	4	0,7%
Journal of e-Learning & Knowledge Society	4	0,7%
Otros	461	77,4%

Fuente: elaboración propia.

En relación a las fuentes de donde se pueden obtener los artículos, existe amplia heterogeneidad y las más frecuentes con apenas el 2,5% son la *International Conference of Education, Research & Innovation*, que se celebra anualmente y convoca a docentes, investigadores y profesionales del sector de la educación, el periódico *Procedia Social & Behavioral Sciences* que publica artículos provenientes de los anuarios de conferencias que tienen convenio con su editorial (*Elsevier*) y la misma proporción se originan en libros (Cuadro 3).

Continuando con el análisis, del listado completo de títulos se procede a eliminar las palabras clave utilizadas en el proceso de búsqueda (detalladas en el Apéndice A) y con los nuevos resultados se elabora una “nube de palabras” (*tag cloud*) para representar visualmente aquellas con mayor cantidad de repeticiones. Se considera el criterio de agrupamiento de palabras similares, como se representa en el Cuadro 4. Tomando las primeras 20 palabras más repetidas en los títulos, se obtienen los resultados que se muestran en la Figura 4.

Cuadro 4. Palabras más frecuentes de todas las publicaciones

Orden	Palabra	Longitud	Conteo	Palabras similares
1	systems	7	204	system, systemic
2	knowledge	9	117	
3	learning	8	116	learn, learned, learning'
4	educational	11	94	educating, education, educators, educators'
5	based	5	86	base
6	course	6	61	courses
7	using	5	56	use, usefulness, uses
8	study	5	54	studies, studying
9	students	8	52	student, students', students'
10	university	10	45	universities
11	development	11	44	develop, developing, developments
12	case	4	40	
13	project	7	38	projects
14	model	5	38	modeling, modelling, models
15	technology	10	35	technological, technologically, technologies
16	approach	8	32	approaches
17	program	7	32	programmed, programming, programs
18	support	7	32	supported, supporting, supports
19	integration	11	30	integrate, integrated, integrating, integrative
20	environments	12	28	environment

Fuente: elaboración a partir de los resultados obtenidos usando software Nvivo,

Figura 4. Nube de palabras de todas las publicaciones

Fuente: elaboración a partir de los resultados obtenidos usando software Nvivo,

En la nube de palabras se observan los términos con mayor número de repetición, estableciendo una relación directa entre el tamaño gráfico de la palabra y la cantidad de repeticiones o frecuencia de aparición del término.

Para comprender el significado otorgado, es preciso analizar cómo se combinan los términos con otras palabras; para ello se analizan los títulos de las investigaciones.

La mayor cantidad de repeticiones aparece en la palabra “*systems*”, la cual en el 39,2% de las repeticiones se combina para referir a “*learning management system*”, es decir al Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) que “es un conjunto integrado de *software* que permite la administración, seguimiento, generación de informes, documentación y entrega de cursos de aprendizaje electrónico o programas de educación a distancia” (Arpaci, 2017, p. 54). La expresión “*management system*” se repite en un 58,8%, combinada además “*learning*”, “*knowledge*” y “*course*”.

La palabra “*knowledge*” en la mayoría de las repeticiones (87,2%) aparece en combinación con la palabra “*management*” para hacer referencia a la expresión “*knowledge management*” es decir al proceso de gestión del conocimiento que es un área de investigación que ha tomado relevancia en los últimos tiempos. Puede definirse como el “uso de procesos para crear, compartir, almacenar y aplicar conocimientos en la organización para obtener ventajas competitivas y sobrevivir dentro de la economía basada en el conocimiento actual” (Shamizanjani, Naeini, y Nouri, 2013, p. 474).

En la repetición de “*learning*” se observa gran diversidad de conexiones, siendo la mayoría para referirse nuevamente al término “*learning management system*” (39,7%) en concordancia con los resultados para el análisis previo del término “*system*”.

El término “*educational*” y sus similares, presenta variedad aunque en la generalidad representada por el 30,9%, aparece combinada como “*higher education*” indicando que se trata de una investigación en el ámbito de la educación superior o universitaria. Luego, un 13,9% se refieren a “*management education*” porque se trata de estudios en ámbitos de formación en administración o gestión.

En el quinto lugar se ubica “*based*” que por sí sola no brinda información sobre su intención de uso. Presenta variedad de conexiones, siendo la preponderante con “*ontology*” (“*based on ontology*”, “*ontology-based*” y “*ontology based*”) en un 19,7%, para indicar que la publicación tiene vínculo con la ontología, que es un término propio del área informática. Se define como “una representación de un conocimiento existente en una estructura taxonómica con relaciones semánticas entre los conceptos” (Sridharan et al., 2011, p. 119). Luego, un 6,6% de repeticiones se alcanza con tres combinaciones: “*system based*”, “*management based*” y “*web-based e-learning*”.

El siguiente vocablo es “*course*” que en el 39,9% se refiere a “*management course*” o “*course management*”, indicando referencia a la gestión de algún tipo de curso, mientras que el 21,3% alude a los cursos de aprendizaje (“*learning course*”).

La séptima palabra es “*using*”, combinada para exponer el uso de la EaD (“*using e-learning*”, “*use of e-learning*” y “*use e-learning*”) en 19,7% de las ocasiones.

Analizando la repetición de “*study*”, la mayor frecuencia (51,9%) se alcanza con “*study case*”. Luego aparece conectada con “*empirical*”, “*exploratory*”, “*pilot*” y

“*descriptive*” en un 18,5%. Es decir, estas publicaciones adoptan la forma metodológica de un estudio de caso.

Seguidamente, “*student*” se combina de forma diversa, siendo en mayor proporción (15,4%) para referir a la opinión, percepciones o perspectivas de alumnos, y luego, en un 13,5%, para indicar que se indaga a estudiantes de gestión o administración (“*management students*”, “*students in management*” y “*administration students*”).

La aparición de “*university*” puede indicar el ámbito de aplicación de la investigación, y en un 24,4% refiere a “*university of*” y continúa con el nombre o localización de la institución. Seguidamente presenta diversidad de ligaciones como “*management/administration university*” y “*technical university/universities*” (8,9% en ambos casos) para aludir al tipo de institución en que se basa la publicación.

El término “*development*” se combina en forma heterogénea y solo se destaca un 13,6% para aludir al desarrollo de la educación a distancia (“*developing e-learning*” o “*e-learning development*”).

Considerando la frecuencia de la palabra “*case*” se observa que se reitera 40 veces. Del análisis se desprende que el 70% tiene la frase “*case study*” en su título, concordando con lo expresado para “*study*”. Además, el 20% se combina como “*the/a case of*”, es decir que en estas frases puede inferirse que se trata de investigaciones que tienen formato metodológico de estudios de caso.

En el decimotercer lugar, el término “*project*” en el 71,1% expresa como gestión de proyectos (“*project management*”) y un 13,2% como proyectos de educación a distancia (“*e-learning project*”).

Cuando se utiliza “*model*”, la mayor proporción de apariciones (31,6%) se dispone con algún término vinculado a la educación a distancia, para describir un modelo para tal modalidad (ejemplo: “*e-learning model*”, “*model for distance education*” y “*modeling e-learning*”, entre otros). Luego se muestra como una expresión de “modelo de gestión” o “modelo para la gestión” en el 15,8% de las oportunidades.

La palabra “*approach*” se usa conjuntamente con “*learning*” en el 18,8% y con “*management*” en el 15,6% para referirse a un enfoque de enseñanza o de gestión, respectivamente.

De manera similar a la anterior definición, “*program*” también se conecta con “*learning*” o “*education*” en el 34,4% y con “*management*” en el 21,9% de las reiteraciones indicando que se trata de programas educativos y de gestión en cada caso.

Al mencionar “*support*” en el 15,6% se hace con el término “*management*” (“*management support*”) y con “*e-learning*” (“*support of e-learning*” y “*supporting e-learning*”).

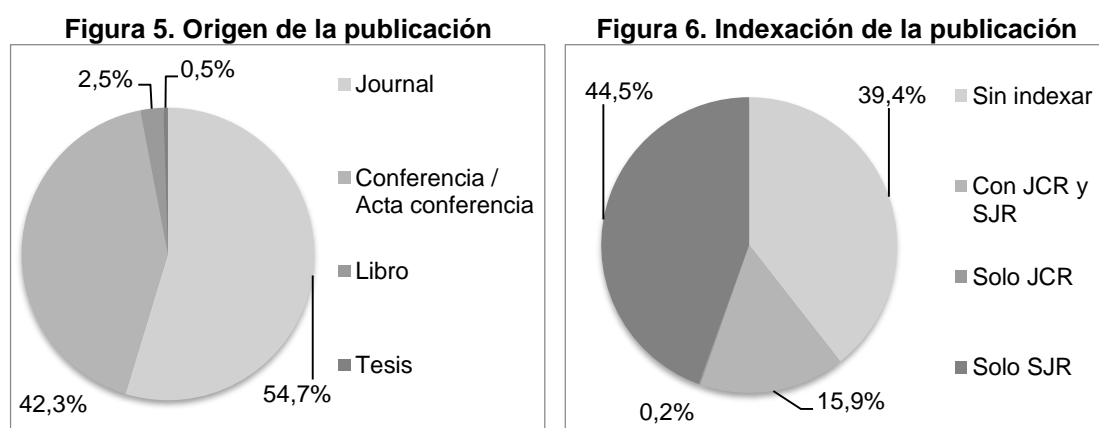
El término “integration” en el 20% se expresa como “*integration of e-learning*” o semejantes (“*integrated e-learning*” e “*integration in the e-learning*”) seguida del 16,7% que se refiere a la “integración de la gestión del conocimiento” (“*integration of knowledge management*”).

Finalmente, “*environments*” se enuncia en 59,4% de las veces para representar un “entorno de aprendizaje”.

Se prosigue el análisis considerando el origen de las publicaciones. En la Figura 5 se observa que la mayoría proviene de un *Journal* o Revista, alcanzando un 54,7%, seguida de un 42,3% que fueron publicadas en las Actas de eventos científicos, tales como Conferencias, Congresos o Simposios.

Para determinar la relevancia de la fuente de cada publicación, se recurre a los índices de citación, concretamente al *Journal Citation Report* (JCR), que es un indicador de calidad que mide el impacto de una revista en función de las citas recibidas por los artículos y obtenidas de *Web of Science*. Además, se considera la información publicada en *SCImago Journal Rank* (SJR) que muestra los indicadores de publicaciones incluidas en *Scopus*. En la Figura 6 se ilustra que el 44,5% de las revistas cuenta únicamente con indicador SJR y el 0,2% tiene solo indicador JCR. Aquellas publicaciones que tienen las dos medidas, JCR y SJR, ascienden al 15,9% y las que se encuentran sin indexar en estos dos factores son el 39,4% de las mismas.

Debido a la amplia cantidad de artículos, para profundizar el análisis y enfocar la revisión de la literatura es necesario determinar criterios para efectuar una nueva selección. Así es como se jerarquizan las publicaciones recurriendo a los índices de citación, ya mencionados e indicados en la Figura 6.



Fuente: elaboración propia.

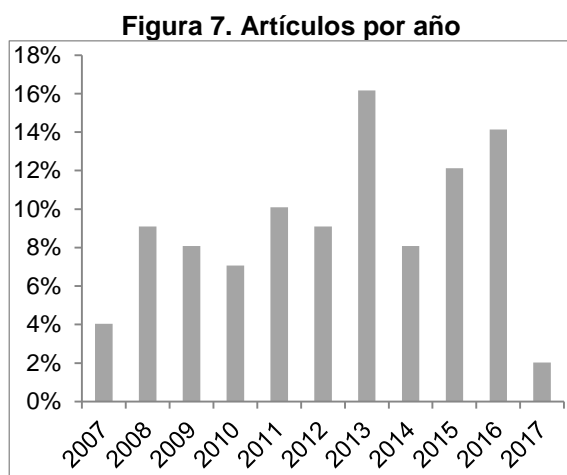
Fuente: elaboración propia.

Con base en estos datos, se elabora un ordenamiento de las publicaciones, sobre el cual es menester aplicar determinados criterios para seleccionar las de mayor impacto. Los aspectos a tener en cuenta son: que estén indexadas, que tengan al menos un área de conocimiento afín a las Ciencias Sociales y que provengan de una revista.

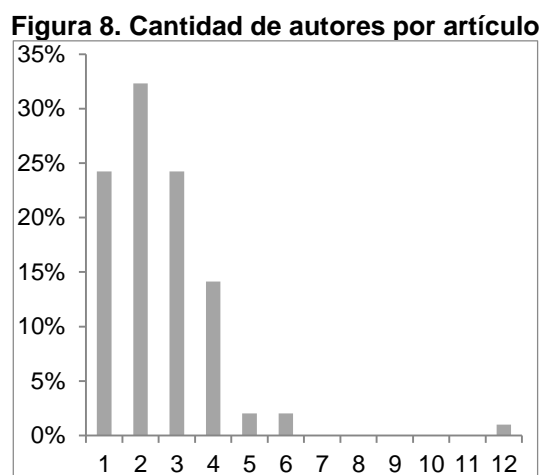
De este procedimiento se obtiene un total de 160 registros; en cada uno de ellos se examina el resumen (*abstract*) para determinar si están relacionados con el objetivo de la investigación. Así se puede descartar un total de 61 artículos, debido a que tienen una clara orientación hacia las Ciencias de la Computación, Ingeniería o Matemática. Con los 99 restantes, se repiten los análisis efectuados para la totalidad de los datos para detectar similitudes y diferencias.

Comenzando con el año de los artículos (Figura 7) también se observa homogeneidad en los últimos diez años, siendo 2013 el de mayor volumen (16,2%) seguido de 2016 (14,1%). La tendencia parece indicar que es un tema que continúa siendo objeto de estudio y que las revistas están interesadas en estas publicaciones. Respecto a la cantidad de autores (Figura 8), continúa siendo mayoría las duplas que alcanza el 32,3%, seguida de autores individuales y en tríos que representan el 24,2% en ambos casos.

Respecto al país de origen de los 99 artículos (Cuadro 5) se mantiene la tendencia predominante, aunque se invierte su orden, del Reino Unido con 24,2% y los Estados Unidos con 23,2%. Entre los latinoamericanos, se suma a Brasil (con 5,1%) la República Bolivariana de Venezuela (3%). Además, este último junto con España (2%) aumenta la representación de los dos únicos países de habla hispana.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

En relación a la revista o periódico que origina los artículos, y como se observa en el Cuadro 6, la mayoría se obtienen de *Computers & Education* y de *Turkish Online Journal of Distance Education* (5,1% en ambos). La primera, de la editorial *Elsevier*, recibe publicaciones sobre el uso pedagógico de la tecnología digital, combinando el área de las Ciencias de la Computación con las Ciencias Sociales. Mientras que la segunda es propia de las Ciencias Sociales, y es una revista trimestral de formato electrónico dedicada a la temática de la Educación a Distancia.

Cuadro 5. Artículos por país

País	Cantidad de artículos	Porcentaje
Reino Unido	24	24,2%
Estados Unidos	23	23,2%
Turquía	9	9,1%
Suiza	6	6,1%
Alemania	5	5,1%
Brasil	5	5,1%
China	4	4,0%
India	3	3,0%
Venezuela	3	3,0%
Canadá	2	2,0%
España	2	2,0%
Italia	2	2,0%
Países Bajos	2	2,0%
Polonia	2	2,0%
Rumania	2	2,0%
Otros	5	5,2%

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 6. Artículos por revista

Revista	Cantidad de artículos	Porcentaje
Computers & Education	5	5,1%
Turkish Online Journal of Distance Education	5	5,1%
Turkish Online Journal of Educational Techn.	4	4,0%
Int. Journal of Emerging Techn. in Learning	3	3,0%
Int. Journal of Knowledge & Learning	3	3,0%
Journal of Educat. Techn. & Society	3	3,0%
Knowledge Management & E-Learning: An Int. Journal	3	3,0%
Educação & Sociedade	2	2,0%
Int. Journal of Mobile Learning Organisation	2	2,0%
Int. Journal of Project Management	2	2,0%
Research in Learning Technology	2	2,0%
Revista Espacios	2	2,0%
The Int. Review of Research in Open and Distributed Learning	2	2,0%
Advanced Science Letters	1	1,0%
African Journal of Business Management	1	1,0%
Otras	59	59,8%

Fuente: elaboración propia.

Para continuar comparando los resultados, se elabora otra nube de palabras para representar cuáles son las más frecuentes, eliminando previamente las palabras clave utilizadas en la búsqueda tal como se explicó al elaborar la nube anterior. En el Cuadro 7 se presentan los resultados obtenidos.

Comparando con los resultados para la totalidad de la publicaciones, se aprecia que *systems* continúa siendo la palabra más frecuente; las tres que la siguen también se mantienen (*knowledge*, *learning* y *education*). Los términos que aparecen en estos artículos son: *effectiveness*, *distance*, *online*, *perceptions*, *tools* y *enhanced*. Examinando el contexto en que se presentan, cuando se habla de eficacia se usa conjuntamente con educación o EaD en el 75% de las menciones. El vocablo “distancia” no marca ninguna tendencia porque se usa de modo totalmente heterogéneo. En los siguientes términos, para “*online*” la mayor frecuencia es para presentar las universidades en línea (33,3%); “*perceptions*” se usa aludiendo a las percepciones de profesores (50%) y de estudiantes (33,3%); en el 66,6% “*tools*” se combina con “*e-learning*” y finalmente “*enhanced*” en el 80% de sus apariciones apunta a mejoras en la educación, tradicional o a distancia.

Cuadro 7. Palabras más frecuentes de los títulos 99 artículos

Palabra	Longitud	Conteo	Palabras similares
systems	7	34	system
learning	8	27	
knowledge	9	26	
education	9	24	educational, educators'
using	5	18	use, usefulness, uses
students'	9	14	student, students, students'
study	5	13	studies, studying
course	6	12	courses
effectiveness	13	12	effect, effective, effects
higher	6	10	
development	11	9	developing
based	5	9	
case	4	9	
university	10	7	universities
distance	8	6	
online	6	6	
perceptions	11	6	perception
program	7	6	programs
tools	5	6	tool
enhanced	8	5	enhance, enhances, enhancing

Fuente: elaboración a partir de los resultados obtenidos usando software Nvivo.

Para una mayor aproximación a los datos, además de los títulos, se incorporan los resúmenes y se vuelve a confeccionar la tabla de frecuencias (Cuadro 8).

Comparando con los resultados previos para la totalidad de las publicaciones y los títulos de los 99 artículos, se aprecia que *systems* deja de ser la palabra más frecuente, pasando a la quinta posición y su lugar es ocupado por *learning*.

Como término nuevo surge en la octava ubicación *research*, que se emplea de manera diversa, pudiendo identificarse que el 10,5% de las repeticiones se acompaña de una palabra que denote la cantidad, elevada o reducida, de investigaciones (“pocas”, “muchas”, “todas”, “la mayoría”, “algunas”). En el 6,3% se presenta antecedida de “cualitativo” o “cuantitativo” para aludir al abordaje metodológico del estudio.

También son una novedad *paper*, *institutions*, *results* y *teaching*. El primero de estos en 23,1% está seguido de la palabra “muestra”, “examina”, “presenta”, “explora” y similares, que indican la intencionalidad del artículo. Además, en el 18,5% se asocia para formar la frase “el objetivo o propósito del artículo”, es decir que funciona de manera introductoria a la publicación.

Cuadro 8. Palabras más frecuentes de los títulos y resúmenes de los 99 artículos

Palabra	Longitud	Conteo	Palabras similares
learning	8	225	learn, learned, learning'
using	5	191	use, used, useful, usefulness, uses
students'	9	184	student, students, students',
education	9	155	educational, educators, educators', educators'
systems	7	153	system, systemic
knowledge	9	144	
study	5	139	studied, studies, studying
research	8	95	researched, researcher, researchers, researches
university	10	84	universities
technology	10	80	technological, technologies
developments	12	78	develop, developed, developing, development
course	6	77	courses
paper	5	65	
effects	7	62	effect, effective, effectively, effectiveness
based	5	57	base
institutions	12	57	institute, institutes, institution, institutional
results	7	55	result, resulted, resulting
higher	6	49	
model	5	48	model', modeling, modelling, models
teaching	8	48	teach

Fuente: elaboración a partir de los resultados obtenidos usando software Nvivo.

Continuando el análisis, al mencionar “instituciones” se visualiza que prosigue con “educativa” en 31,6%; mientras que “*results*” en el 32,7% continúa con términos tales como “presentan”, “muestran”, “exponen”, “resaltan”, entre otros, para indicar aquello que se revela con la investigación. Finalmente, “*teaching*” en 18,8% se une con “*learning*” para hacer referencia a dos procesos simultáneos e indisolubles, que son la enseñanza y el aprendizaje. En el siguiente apartado se analizan los resultados en función a las categorías provenientes de la literatura.

2.2.2. Resultados según categorías de la literatura

Posteriormente, para los 99 artículos seleccionados se elaboran categorías que permitan una agregación según el tema principal que abordan. Con intención de reducir la subjetividad se toma como categorización a los componentes de un sistema de EaD según los autores Moore y Kearsley (2011), descriptos en la sección dedicada a las bases conceptuales para la gestión de la EaD (apartado 2.1). De esta forma, los artículos se pueden agrupar como se exhibe en el Cuadro 9. Debido a la existencia de documentos referidos al área de gestión de conocimiento, y al no adaptarse a las

categorías existentes, se crea una nueva para complementar la clasificación y reflejar esta situación.

Cuadro 9. Artículos por categorías

Categorías	Cantidad de artículos	Porcentaje
Tecnología y medios	26	26,3%
Alumno de EaD	22	22,2%
Gestión	21	21,2%
Creación de un programa o curso	13	13,1%
Interacción y papeles del profesor de EaD	2	2,0%
Fuente de contenido	1	1,0%
Gestión de conocimiento	14	14,2%

Fuente: elaboración propia a partir de Moore y Kearsley (2011).

La mayor cantidad de artículos (26,3%) se agrupa alrededor de tecnología y medios, entre los cuales se aborda el diseño, adopción, aceptación y evaluación del funcionamiento de los ambientes virtuales de aprendizaje. Seguidamente, al referirse al alumno de EaD se mide el nivel satisfacción respecto a la modalidad y su impacto en la actitud del estudiante, también trata sobre factores que afectan el progreso, las razones que pueden llevarlos al abandono de los estudios y la gestión de los tiempos de este tipo particular de alumnos. En tercer lugar, el 21,2% de los artículos se congrega dentro de la categoría de gestión y son analizados en profundidad en las subsecciones 2.2.3 y 2.2.4. Continuando con las categorías de la literatura, el 13,1% se relaciona con aspectos de la creación de un programa o curso abordando el diseño y la implementación de algún curso a distancia, relato de experiencias reales y evaluaciones dentro de la modalidad. Luego, el 2% se refiere a la interacción y los papeles de profesor, mencionando los conflictos de roles que pueden originarse con la EaD, y solo el 1% a la determinación de la fuente de contenido en el cual se determina cuál es el conocimiento crítico que debe contener un determinado programa de capacitación. Adicionalmente a las categorías de Moore y Kearsley, y como se menciona previamente, el 14,2% alude al campo de la gestión de conocimiento, en los cuales se propone la EaD como una herramienta para gestionar el conocimiento o formas de integrar estos dos campos a partir del uso de las tecnologías.

2.2.3. Análisis descriptivo de los artículos de gestión

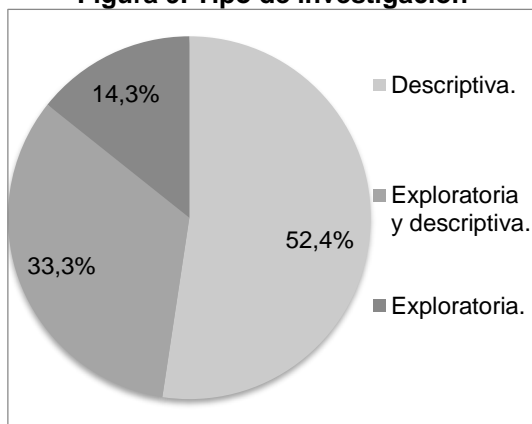
Centrando el análisis en los artículos relacionados al subsistema de gestión, la cantidad de publicaciones se reduce a 21, que se agrupan en función a los componentes identificados por Moore y Kearsley (2011), como se muestra en el Cuadro 10.

Cuadro 10. Cantidad de artículos de gestión por categorías

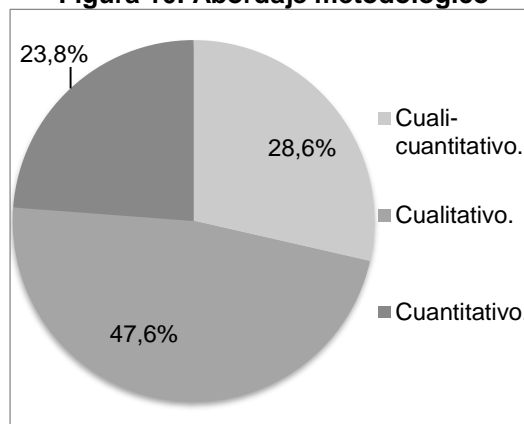
Categorías	Cantidad de artículos	Porcentaje
Planeamiento estratégico	2	9,5%
Recursos	5	23,8%
Personal	5	23,8%
Control	5	23,8%
Política	4	19,1%

Fuente: elaboración propia a partir de Moore y Kearsley (2011).

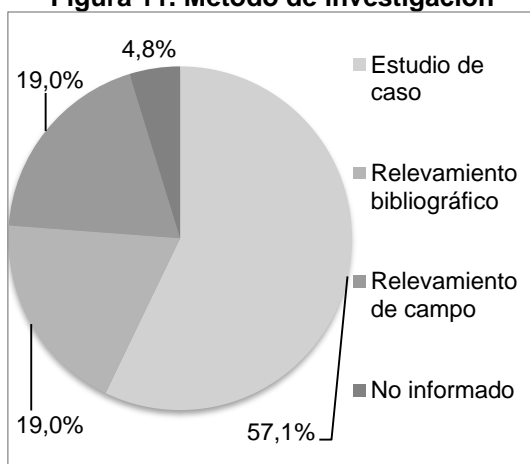
En relación a los aspectos metodológicos de los artículos, el tipo de investigación elegido mayormente es el descriptivo (52,4%), seguido de estudios que combinan las tipologías exploratoria y descriptiva (33,3%) como se aprecia en la Figura 9. Respecto al abordaje metodológico, el 47,6% es cualitativo, el 28,6% combina lo cualitativo con lo cuantitativo, y el 23,8% es solo cuantitativo (Figura 10).

Figura 9. Tipo de investigación

Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Abordaje metodológico

Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Método de investigación

Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Instrumentos de recolección de datos

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los artículos, alcanzando el 57,1%, realiza un estudio de caso como método de investigación, mientras que el 19,05% realiza un relevamiento de

campo y el mismo porcentaje un relevamiento bibliográfico (Figura 11). En relación a los instrumentos de recolección de datos y como se representa en la Figura 12, la encuesta y la recolección bibliográfica son los más utilizados (28,1%), seguidos de la revisión documental (21,9%). Se destaca que el 52,4% recurre solo a un instrumento para relevar datos, el 33,3% triangula dos elementos, y el 9,5% utiliza tres.

A continuación en el Cuadro 11 se presenta cada uno de los artículos, con sus autores, revista de origen y año de publicación, agrupados en función a las categorías ya presentadas.

Cuadro 11. Presentación de los artículos de gestión por categorías

Categoría	Id. Art.	Artículo	Autores	Revista	Año
Planeamiento estratégico	117	<i>Project management for executing distance education programs</i>	Badiru, A. y Jones, R.	Journal of Professional Issues in Engineering Education y Practice	2012
	160	<i>Using management procedure gaps to enhance e-learning implementation in Africa</i>	Awidi, I. y Cooper, M.	Computers & Education	2015
Recursos	30	<i>Challenges and prospects facing the management of the coordinators of the poles of distance education: the case of poles tied to the UAB undergraduate degree in business administration distance UFSC</i>	Azevedo, P.; Marino Costa, A. y Santos da Rosa, R.	Revista Espacios	2012
	57	<i>E-learning investment risk management</i>	Angelou, G. y Economides, A.	Information Resource Management Journal	2007
	120	<i>Quality computer assisted mobile learning and distance education leadership in managing technology enhanced learning management system in the malaysian public tertiary education</i>	Lee, T.	International Journal of Interactive Mobile Technologies	2009
	131	<i>Strategic management of distance education systems in Brazil and Portugal: about the educational flexibility</i>	Mill, D.	Educação & Sociedade	2015
	137	<i>Technological system management of contents in the form of distance education</i>	Fernández Barrera, L. y Soto Soto, A.	Revista Opción	2015
Personal	48	<i>Educators' perceptions, attitudes and practices: blended learning in business and management education</i>	Benson, V.; Anderson, D. y Ooms, A.	Research in Learning Technology	2011
	79	<i>Key factors to instructors' satisfaction of learning management systems in blended learning</i>	Al-Busaidi, K. y Al-Shihi, H.	Journal of Computing in Higher Education	2012
	105	<i>Measuring lecturers' perception of transition to e-learning systems and digital divide: a case study in school of business administration of istanbul university</i>	Mercangöz, B.; Çilan, Ç. y Balaban, M.	International Journal of E-Adoption	2011
	108	<i>Outstanding knowledge competences and web 2.0 practices for developing successful e-learning project management</i>	Palacios-Marqués, D.; Cortés-Grao, R. y Lobato Carral, C.	International Journal of Project Management	2013

Categoría	Id. Art.	Artículo	Autores	Revista	Año
	136	<i>Teachers' views of using e-learning for non-traditional students in higher education across three disciplines at a time of massification and increased diversity in higher education</i>	Allan, H.; O'Driscoll, M.; Simpson, V. y Shawe, J.	Nurse Education Today	2013
Control	20	<i>Applicability of lean thinking in the management of education processes the distance of a higher education institution</i>	Pillon, A.; Freitas Filho, F.; Misagui, M. y dos Santos, A.	Revista Espacios	2015
	58	<i>E-learning process management and the e-learning performance: results of a european empirical study</i>	Čukušić, M.; Alfirević, N.; Granić, A. y Garača, Z.	Computers & Education	2010
	71	<i>Factors affecting effectiveness in e-learning: an analysis in production management courses</i>	Martínez-Caro, E.	Computer Applications in Engineering Education	2011
	121	<i>Quality management in course development and delivery at the university of the West Indies Distance Education Centre</i>	Thurab-Nkholi, D. y Marshall, S.	Quality Assurance in Education	2009
	128	<i>Standards and costs for quality management of e-learning services</i>	Stoica, M. y Ghilic-Micu, B.	Amfiteatru Economic	2009
Política	54	<i>E-learning change management: challenges and opportunities</i>	Parlakkilic, A.	Turkish Online Journal of Distance Education	2013
	75	<i>Innovation management in distance education</i>	Araújo, E.; Oliveira Neto, J.; Cazarini, E. y Martins Oliveira, S.	Revista Gestão & Produção	2013
	104	<i>Management's perspective on critical success factors affecting mobile learning in higher education institutions - an empirical study</i>	Alrasheedi, M.; Capretz, L. y Raza, A.	Journal of Educational Computing Research	2016
	114	<i>Politics and management of the superior education in the distance: new regulatory landmarks?</i>	Dourado, L.	Educação & Sociedade	2008

Fuente: elaboración propia a partir de Moore y Kearsley (2011).

Seguidamente se profundiza el análisis de los artículos de cada categoría y se sistematiza la información mediante la elaboración de los cuadros 12 al 16, en los cuales se detalla para cada uno el número de identificación del artículo, el objetivo general, la metodología utilizada (incluyendo tipo de investigación, abordaje metodológico, método de investigación e instrumentos de recolección de datos) y los principales resultados.

Comenzando con la categoría planeamiento estratégico (Cuadro 12), el artículo 117 indica que la implementación de programas de EaD puede asemejarse a la gestión de proyectos. Se mencionan los pasos a seguir para la ejecución de proyectos de EaD: identificación, definición, planificación, organización, asignación de recursos, programación de tareas, rastreo, control y reducción progresiva. A través de un estudio

de caso se representa esta secuencia realizada por el gestor de un proyecto mostrando que para una correcta gestión, se requiere establecer una relación balanceada entre los componentes de la estructura de EaD: personas, recursos y procesos.

Cuadro 12. Artículos de categoría planeamiento estratégico

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
117	Presentar pautas para implementar programas de EaD desde el punto de vista de la gestión de proyectos	Exploratoria y descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso: <i>Air Force Institute of Technology</i> (Estados Unidos). Recolección bibliográfica y documental	Las herramientas y técnicas de gestión de proyectos son eficaces en la gestión de todos los pasos necesarios para desarrollar e implementar un programa de EaD y en las actividades de evaluación para mejorar los programas y el modo de enseñanza. Los programas de EaD requieren planificación, organización, programación, control. La gestión de proyectos asegura efectivas interacciones entre los componentes de una estructura de EaD: personas, tecnología y procesos. Flujo de grupos de procesos del proyecto: el proceso de iniciación se introduce en el proceso de planificación, que se alimenta en el proceso de ejecución. El flujo de información bidireccional de información pasa entre el proceso de ejecución y el proceso de control, que también recibe métricas de evaluación del desempeño del proyecto desde el proceso de cierre. Ilustra los pasos que deben seguirse para implementar una estrategia de EaD.
160	Identificar las prácticas de gestión que facilitan la implementación de EaD	Descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso. Universidad de Ghana (Ghana). Encuesta, entrevistas y recolección documental	Muestra cómo una universidad está pasando de sus prácticas tradicionales a EaD. Diseña una herramienta que permite identificar la brecha existente entre las prácticas actuales (medidas a través de la comprensión y relevancia de la EaD en la universidad; proceso de adopción e implementación; preparación institucional y opciones viables para la madurez; metas y objetivos de la institución para el aprendizaje electrónico) y las prácticas deseadas en cuanto a la adopción e implementación de la modalidad. Se encuentra que están directamente relacionadas con la gestión (ámbito institucional); profesores, pedagogos, estudiantes y personal técnico (dominio de las personas); y la infraestructura técnica y tecnológica (dominio tecnológico). Las universidades pueden lograr el éxito de la EaD reuniendo un equipo de implementación y un líder, determinando la tecnología de aprendizaje apropiada, delineando claramente el proceso de implementación y teniendo un proceso de evaluación permanente para institucionalizar EaD.

Fuente: elaboración propia.

El artículo 160 también con un estudio de caso y relacionado a la adopción de dicha opción pedagógica y didáctica, muestra cómo una universidad transita desde la educación tradicional a la EaD, identificando aquellas prácticas de gestión que colaboran en esta transición. Con dicha investigación los autores pretenden garantizar que los esfuerzos de gestión relacionados con los procesos de implementación de EaD que involucren el diseño, desarrollo, adopción y difusión, respondan a las necesidades de los estudiantes, el personal y la institución como un todo. A partir de la realidad observada en la Universidad de Ghana determinan las brechas u oportunidades de mejora de la gestión, identificando los factores críticos que están directamente

relacionados con la gestión (dominio institucional), docentes, pedagogos, estudiantes y personal administrativo (dominio de personas) e infraestructura técnica y tecnológica (dominio tecnológico).

En la categoría referente a los recursos (Cuadro 13), el artículo 30 aborda a través de un estudio de caso la temática de la gestión de los polos presenciales de la Universidad Abierta de Brasil en la Universidad Federal de Santa Catarina, que representan un espacio en el que interactúan tutor, alumno, profesor y coordinador, y los principales problemas que se presentan desde la planificación, organización, liderazgo (dirección) y control. El artículo 131, también partiendo de la gestión de cursos a distancia, por medio de una investigación empírica en Brasil y Portugal analiza modelos de EaD que permitan la flexibilización educativa, en sus tres componentes: espacio, tiempo y organización curricular. Estos espacios y tiempos virtuales posibilitan nuevas formas de organización curricular tendientes a lograr mayor flexibilidad y apertura, permitiendo una formación individualizada. En el 57 en cambio se analiza la relación entre el riesgo y la inversión en TIC dentro de la EaD, planteando la conveniencia de realizar el análisis desde el punto de vista de las opciones reales, en lugar de recurrir al valor actual neto. El 120 se relaciona con los Recursos porque mediante un relevamiento de campo en universidades de Malasia, determina los factores que inciden en la eficacia y calidad del liderazgo educativo en la gestión de tecnologías y de sistemas de aprendizaje móvil. Si bien el gobierno provee completamente la infraestructura básica necesaria para el funcionamiento, los gestores deben adaptar la estructura de la organización para gestionar las plataformas y guiar al personal académico en la aplicación y gestión de las mismas. De manera semejante, el artículo 137 también con un estudio de caso, aunque en una universidad venezolana, analiza la gestión del sistema tecnológico de contenidos, recolectando información sobre los componentes político-institucionales de la organización, las funciones del proceso tecnológico y las estrategias educativas empleadas.

Cuadro 13. Artículos de categoría recursos

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
30	Analizar los principales desafíos enfrentados por los coordinadores frente a la gestión de polos a distancia	Exploratoria y descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso: polos presenciales de la UAB vinculados a curso de grado en Administración a distancia de la UFSC (Brasil). Cuestionario y recolección bibliográfica	Entre los principales problemas a los que se enfrentan los gestores de los polos se destaca: problemas de comunicación y políticos, falta de estandarización en procesos administrativos, limitación de poder y falta de autonomía de gestión. Soluciones posibles: estandarización de procesos administrativos; definición de papeles y responsabilidades (alumno, tutor, supervisor, coordinador, profesor); aumento de fondos procedentes del Gobierno; contar con recursos propios; reunirse con la universidad para definir conjuntamente el calendario y posibilidad de reconocimiento financiero de los actores involucrados.

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
57	Aplicar un modelo de opciones reales para identificar y controlar los riesgos en inversiones en EaD para balancear riesgo y recompensa	Exploratoria y descriptiva. Cuantitativo. Sin otra información	Presenta una metodología de opciones reales para controlar el riesgo y elegir la estrategia óptima de implementación de inversión en TIC. El escenario específico de inversión en EaD parece ser más rentable cuando se adopta un análisis de opciones reales en lugar del análisis del valor actual neto, teniendo en cuenta las mismas hipótesis empresariales dadas en el estudio de caso de Mantzari y Economides (2004). A medida que aumenta la incertidumbre del proyecto, la flexibilidad gerencial lograda mediante la adopción de opciones reales contribuye en mayor medida al desempeño económico final.
120	Determinar la eficacia del liderazgo educativo en la gestión de tecnologías y de sistemas de aprendizaje móvil	Descriptiva. Cuantitativo. Relevamiento de campo (universidades de Malasia). Cuestionario	Existen diferencias significativas en la aplicación de sistemas de aprendizaje móvil y su gestión en las universidades públicas de Malasia. Factores que contribuyen a la eficacia, calidad y liderazgo en la gestión de las plataformas mejoradas tecnológicamente: cultura, gestión, utilización, mantenimiento y recursos, usuarios que enseñan y aprenden; y administradores y académicos. El éxito en la aplicación y gestión de plataformas requiere habilidad, dinamismo, experiencia, confidencialidad y compromiso de administradores y del personal académico.
131	Analizar posibles formas de flexibilización de espacios y tiempos educacionales y de la organización curricular, adoptadas por modelos de EaD de Portugal y Brasil	Descriptiva. Cualitativo. Relevamiento de campo (instituciones educativas de Brasil y Portugal). Entrevista semiestructurada, observación directa y entrevista	Elementos de la flexibilidad educativa: 1) Espacio: movilidad geográfica, limitaciones físicas y de separación de los estudiantes, organización de ambientes pedagógicos. 2) Tiempo: considerar horarios y momentos de convivencia/relaciones entre educadores, estudiantes, contenidos; en la personalización de los estudios, sincronía de estudios, aspectos logísticos y flujos de materiales y personas, organización de ambientes pedagógicos. 3) Organización curricular: contempla disciplinas, módulos, unidades de aprendizaje o cualquier otra división de conocimiento para fines didácticos.
137	Analizar la gestión del sistema tecnológico de contenidos en la EaD	Descriptiva. Cuantitativo. Estudio de caso: Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia (Venezuela). Observación participante y encuesta	Las estrategias educativas contemplan recursos: 1) Transmisores y de comunicación (páginas de texto, libros, archivos, correo electrónico y chat) se usan mayoritariamente entre los docentes. 2) Interactivos: se destaca el uso de cuestionarios y tareas. 3) Colaborativos: no hay gran uso entre los docentes (talleres, foros, wikis). La gestión del sistema tecnológico de contenidos por parte de los docentes conduce hacia una dispersión en la gestión académica y administrativa y una reproducción de las condiciones de aprendizaje de la modalidad presencial. Se deben transformar las estructuras organizacionales para dar lugar a nuevos procesos de gestión.

Fuente: elaboración propia.

En la categoría referida al personal, como se muestra en el Cuadro 14, el artículo 48 estudia percepciones, actitudes y prácticas de los docentes respecto al Aprendizaje Combinado en una escuela de negocios de una universidad del Reino Unido. Confirma antecedentes respecto a que, si bien requiere esfuerzo administrativo adicional e inversión de tiempo en el desarrollo de contenidos, el personal se inclina a utilizar

tecnología en la medida en que pueda percibir los beneficios. La publicación 105 también analiza habilidades en el uso de TIC, actitud y prácticas de EaD de los docentes, en la Escuela de Administración de la Universidad de Estambul, no observando homogeneidad entre los docentes. También el 136 parte de un estudio de caso, en una universidad del Reino Unido, para determinar las actitudes de los docentes sobre la EaD y el impacto sobre los estudiantes no tradicionales, considerados como aquellos que provienen de grupos con bajas tasas de participación en educación superior. Siempre con foco en los docentes, los autores del artículo 79 miden el grado de satisfacción en relación al AVA utilizado en un entorno de aprendizaje combinado, identificando que los factores clave de éxito son: características individuales de los instructores (ansiedad informática y capacidad de innovación personal), características del AVA (calidad del sistema y calidad de la información) y características de la organización (apoyo de la gestión, política de incentivos y capacitación). Finalmente, el 108 expone, con una revisión bibliográfica, un modelo de competencias deseables para un gestor de proyectos de EaD, que consta de tres niveles: 1) competencias pedagógicas y de gestión; 2) competencias sociales y tecnológicas y 3) competencias de conocimiento, utilizando las funcionalidades de la web 2.0 para generar un intercambio bidireccional con los alumnos.

Cuadro 14. Artículos de categoría personal

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
48	Explorar las percepciones, actitudes y prácticas de Aprendizaje Combinado desde la perspectiva del personal académico	Descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso: escuela de negocios en una universidad (Reino Unido). Entrevista semiestructurada y recolección documental	El impacto percibido, ya sea positivo o negativo, parece tener un efecto impulsor en la adopción del Aprendizaje Combinado. 1) Percepciones: aunque prevalecen los ejemplos exitosos, muchos encuentran que requiere esfuerzo administrativo adicional e inversión de tiempo en el desarrollo del contenido. El personal está más inclinado a utilizar las TIC en áreas donde puede ver que ofrece beneficios. 2) Actitudes: muchos participantes demostraron apreciar los beneficios del Aprendizaje Combinado en el suministro de atractivas oportunidades de enseñanza. 3) Prácticas actuales: aplicación de variedad de enfoques pedagógicos de la enseñanza cara a cara para capturar y retener al alumno y aumentar la eficacia del aprendizaje.
79	Examinar los factores clave que influyen en la satisfacción de instructores respecto al AVA en Aprendizaje Combinado y cómo esta satisfacción está relacionada con su intención de uso	Descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso: universidad pública (Omán). Cuestionario	Muestra que las características individuales, las características del AVA y las características individuales son factores clave para la satisfacción de los instructores con el AVA en Aprendizaje Combinado. Concretamente, estos factores son: ansiedad informática, capacidad de innovación personal, calidad del sistema, calidad de la información, apoyo de la gestión, política de incentivos y capacitación. La satisfacción del instructor con el AVA tiene un impacto significativo en sus intenciones futuras sobre Aprendizaje Combinado o EaD.

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
105	Medir el comportamiento de los profesores hacia las actividades de EaD	Descriptiva. Cuantitativo. Estudio de caso: Escuela de Administración de la Universidad de Estambul (Turquía). Encuesta	No se observa homogeneidad entre las características del docente, su experiencia y su percepción en la aplicación de EaD y sus habilidades en TIC, y sus creencias en los beneficios de la EaD. Los docentes están entrenados en el uso de sistemas operativos e internet, pero no tienen experiencia en lenguajes de programación.
108	Determinar las competencias de conocimiento que debe desarrollar un director de proyecto	Exploratoria. Cualitativo. Relevamiento bibliográfico. Recolección bibliográfica	El gestor de proyectos de EaD debe modificar las competencias clave Pedagógicas, de Gestión, Técnicas y Sociales ya existentes y desarrollar otras nuevas para adaptar e integrar las competencias de conocimiento, utilizando las funcionalidades de la web 2.0.
136	Describir la opinión de docentes sobre el uso de EaD para los estudiantes no tradicionales en educación superior	Exploratoria y descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso: universidad (Reino Unido). Focus group	Muestra que los docentes tienen un conocimiento limitado sobre si los estudiantes son no tradicionales o en qué categoría no tradicional pueden estar. Los conocimientos que tienen parecen no influir en la adaptación de la enseñanza y el aprendizaje para estudiantes no tradicionales y desean más apoyo de la universidad para mejorar el uso de la EaD. Los resultados confirman estudios de otros campos que sugieren que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes no tradicionales no han sido consideradas de manera significativa en el desarrollo de estrategias de EaD en las universidades.

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, en la categoría de control (Cuadro 15), el artículo 20 pone énfasis en la determinación del grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a la institución y a su curso de graduación, medido en relación a: material didáctico, polo, tutor on-line, AVA, evaluación de profesores y evaluación institucional. Con base en datos relevados en una institución de educación superior de Brasil, los autores afirman que mediante la aplicación de una herramienta del pensamiento *lean*, definido como una iniciativa que busca eliminar los desperdicio excluyendo aquello que no tiene valor para el cliente (Werkema, 2012), se puede mejorar la gestión de los procesos y concretamente proponen la construcción de un Mapa de Procesos para el área académica que permita aumentar el nivel de satisfacción de los alumnos. De formar semejante, la publicación 71 estudia los factores que afectan la eficacia de cursos a distancia, medidos a través del aprendizaje percibido por los estudiantes, lo cual se relaciona positivamente con su grado de satisfacción. En cambio, el artículo 58 tiene como objetivo el diseño y evaluación de un modelo integral de gestión del proceso de EaD, tomando datos de un estudio de caso en la Comunidad Europea, demostrando la existencia de un vínculo claro entre la planificación y el control del proceso de EaD y los resultados de aprendizaje (que son independientes del área). También con un foco global, el artículo 121 se enfoca en el proceso de gestión de calidad de una universidad con sede en

Barbados, Trinidad y Tobago y Jamaica que adopta TIC, determinando indicadores de medición y herramientas para gestionar la calidad. Relacionado a este último, el 128 también se enfoca en la gestión de calidad en entornos de EaD, pero su estrategia metodológica es la revisión bibliográfica, planteando la existencia de dos tipos de costos: 1) de conformidad: prevención y evaluación, y 2) de no conformidad: costos de fallos internos y externos. Además, refiere a los costos de desarrollo de materiales de la modalidad, que deberían reducirse mediante la existencia de estándares de interoperabilidad, que permitan la duración y la reutilización de los materiales electrónicos de aprendizaje.

Cuadro 15. Artículos de categoría control

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
20	Determinar cómo se puede aplicar el pensamiento <i>lean</i> en la gestión de procesos de EaD para aumentar el valor de entrega al cliente	Exploratoria. Cualitativo. Estudio de caso: Institución de Educación Superior del norte de Santa Catarina (Brasil). Recolección bibliográfica y documental y entrevista semi-estructurada	El grado de satisfacción de los alumnos, se calcula sobre: material didáctico, polo, tutor <i>on-line</i> , AVA, evaluación de profesores y evaluación institucional. Los datos con menor índice de satisfacción son: material didáctico, tutor en línea y ambiente <i>on-line</i> . Se sugiere la construcción de un Mapa de Procesos para los procesos académicos, que contemple: 1) Construcción de material didáctico que garantice la unidad de contenidos; 2) Mejora de interactividad entre profesores, tutores y alumnos; 3) Sistema de comunicación que permita al alumno resolver rápidamente cuestiones referentes al material, contenidos y a la orientación del aprendizaje.
58	Diseñar y evaluar un modelo integral de gestión del proceso de EaD y definir la relación entre la implementación del modelo y los resultados del proceso de EaD	Exploratoria y descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso: proyecto "Entorno Unificado de e-learning para la Escuela" (Comunidad Europea). Cuestionario	Muestra la existencia de un vínculo claro entre la planificación y el control del proceso de EaD y sus resultados de aprendizaje. La mejora de la gestión de un proceso ayuda a mejorar el desarrollo de otro, llevando así a un "círculo virtuoso". La relación hipotética entre la implementación sistemática del modelo de gestión de EaD y el logro del rendimiento se ha validado empíricamente. Las instituciones educativas deben adaptarse diseñando y administrando procesos que proporcionen información rápida, específica, económica y altamente flexible a sus usuarios para ayudar en el desarrollo de habilidades y competencias.
71	Evaluar los potenciales factores que afectan la eficacia de los cursos a distancia	Exploratoria y descriptiva. Cualitativo. Relevamiento de campo. Encuesta	Para aumentar la eficacia de EaD, se debe incrementar el aprendizaje percibido por los estudiantes, medido a través de la satisfacción. Los resultados indican que la interacción docente-alumno es clave para obtener resultados exitosos. Además, se debe encontrar la mezcla correcta de recursos humanos y tecnología, es crucial enseñar a los estudiantes a aprender en línea y se debe dirigir una atención especial a los estudiantes no tradicionales que tienen la presión adicional de resolver conflictos de tiempo entre EaD, trabajo y/o vida familiar.

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
121	Describir los mecanismos prácticos y herramientas utilizadas en procesos de garantía de calidad en una universidad que está adoptando TIC en la provisión de enseñanza abierta y a distancia	Descriptiva. Cualitativo. Estudio de caso: University of the West Indies Distance Education Centre (con sede en Barbados, Trinidad y Tobago y Jamaica). Recolección documental	La calidad se puede evaluar desde dos procesos: 1) Interno: experiencia de aprendizaje del estudiante 2) Externo: resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Indicadores de calidad: desarrollo efectivo de cursos; estructura y diseño de cursos; proceso de enseñanza-aprendizaje; apoyo a estudiantes; apoyo institucional; sistema de evaluación y asesoramiento. Herramientas para la gestión de la calidad de EaD: Análisis comparativo (<i>benchmarking</i>) del desarrollo de cursos; orientaciones y entrenamiento al personal (tutores a distancia) y a estudiantes; guías para coordinadores, tutores y estudiantes; evaluación (de gestores y estudiantes).
128	Analizar los principales enfoques de la gestión de la calidad en entornos de EaD	Descriptiva. Cualitativo. Relevamiento bibliográfico. Recolección bibliográfica	Los sistemas de EaD requieren reducción de costos de calidad: 1) Conformidad: prevención (en fases de planificación de calidad, de control de procesos educativos, de diseño y desarrollo para la infraestructura educativa, la instrucción del personal y el desarrollo de los sistemas educativos y la gestión específica) y evaluación (pruebas e inspección de materiales adquiridos, pruebas de laboratorio, inspecciones, cuantificación, verificación de trabajos). 2) No conformidad: costos de fallos internos (costos de calidad insatisfactorios dentro del negocio, que se encuentran en elementos tales como desechos, los costos de adquisición de materiales) y costos de fallos externos (costos insatisfactorios inducidos por el entorno en que se desarrollan los servicios de EaD). Además, se requiere estándares de interoperabilidad. La estandarización es importante para la duración y la reutilización de materiales electrónicos de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la categoría de política (Cuadro 16) el artículo 54 se aboca al estudio de la gestión del cambio hacia la EaD en el caso de una institución de educación superior de Turquía en relación a los procesos, actividades y enfoques que gestionan a las personas de la organización a través de la transición de la formación tradicional a la modalidad a distancia. La publicación 104 evalúa los factores críticos de éxito para la adopción del aprendizaje móvil, desde la perspectiva de la gestión universitaria, incluyendo administradores de nivel superior, jefes de departamento, decanos y administradores de TIC. Del modelo testeado en un relevamiento de campo, validan los siguientes factores: uno relacionado con la estructura organizacional (el compromiso de la universidad con el aprendizaje móvil) y dos con el comportamiento institucional (las prácticas de aprendizaje universitario y las prácticas de gestión del cambio).

Cuadro 16. Artículos de categoría política

Id. Art.	Objetivo	Metodología	Principales resultados
54	Analizar la gestión del cambio en la transición hacia un sistema de EaD en instituciones de enseñanza superior	Exploratoria y descriptiva. Cualitativo. Relevamiento bibliográfico. Estudio de caso: <i>Gülhane Military Medical Academy</i> (Turquía). Recolección bibliográfica y documental. Bibliografía y documentos institucionales	La gestión del cambio es la combinación de procesos, actividades y enfoques que gestionan a las personas a través de la transición hacia la EaD. Estados en el proceso de transición: 1) Finalización: aplicación de técnicas de gestión del cambio que pueden colaborar con la culminación de la etapa anterior. 2) Zona neutral: el cambio es un "viaje" de un lugar a otro. Los estudiantes atraviesan cuatro fases: negación, resistencia, exploración, compromiso. 3) Comienzo: cuando las personas enfrentan una innovación, se dividen en grupos: innovadores, adoptantes, mayoría temprana, mayoría tardía, adoptantes finales y rezagados. En el caso se fueron solucionando los problemas a medida que se presentaban para asegurar la adaptabilidad y la exitosa transición.
75	Analizar la innovación en EaD y su efecto en los subsistemas y componentes del planeamiento estratégico	Exploratoria. Cualitativo. Relevamiento bibliográfico. Recolección bibliográfica	Se demuestra el paralelo conceptual entre los principios de planeamiento estratégico de EaD y la gestión de la innovación. Se puede representar gráficamente el modelo de negocio y sus balizadores (proposición de valores, cadenas de suministros y público objetivo), que apoyan la adecuación de los subsistemas de planeamiento estratégico (fuentes de contenido, creación de cursos, AVA, medios, interacción y perfil del alumno). Estos elementos son manipulados por los gestores para obtener altos niveles de innovación.
104	Presentar la evaluación de factores críticos de aprendizaje móvil desde la perspectiva de gestión	Descriptiva. Cuantitativo. Relevamiento de campo. Encuesta	Muestra que los factores críticos para el éxito del aprendizaje móvil desde la perspectiva de la administración universitaria son: compromiso de la universidad con aprendizaje móvil, prácticas de aprendizaje universitario y prácticas de gestión del cambio.
114	Enfocar en marcos regulatorios y analizar políticas dirigidas a la formación de profesores, con énfasis en la EaD en el sector público	Descriptiva. Cualitativo. Relevamiento bibliográfico y documental. Recolección bibliográfica y documental	Para poder expandir la educación y hacerlo con calidad se debe contar con una política direccionada de formación de profesores. Se deben redirigir políticas, acciones y programas, lo cual implica romper las dicotomías entre enseñanza presencial y a distancia. Es necesaria una expansión de la educación superior pública en todas las áreas y esto requiere que sea central el área de formación. También es preciso optimizar la capacidad instalada, contratar nuevos profesores, mejorar la infraestructura, entre otros.

Fuente: elaboración propia.

Con el mismo foco en el impacto de los cambios generados por la modalidad, el artículo 75 a partir del relevamiento bibliográfico determina las consecuencias de la innovación en EaD en el subsistema de planeamiento estratégico. Los autores concluyen que los gestores manipulan los elementos que componen el planeamiento para obtener altos niveles de innovación, medidos en función a los indicadores de propuesta de valor, cadena de suministros y público objetivo. Finalmente, y con foco en lo que sucede alrededor de las instituciones educativas, el artículo 114 se enfoca en los marcos regulatorios y en la política de formación de profesores de EaD en el sector

público, destacando la importancia de direccionar acciones para expandir la educación superior.

A partir del análisis descriptivo de la revisión sistemática de la literatura que aborda la gestión de la EaD, se observa que el tipo de investigación elegido mayormente es el descriptivo (52,4%), con un abordaje metodológico cualitativo (47,6%), siendo el método de investigación dominante el estudio de caso (57,1%). Si bien la mayor parte de las investigaciones (66,7%) estudian o relevan datos de universidades, facultades, escuelas o instituciones educativas, ninguna de ellas abarca la totalidad de las instituciones educativas de un país. Esto es planteado como una limitación en algunos de los estudios, porque indican que deberían replicarse en otras organizaciones para corroborar los resultados obtenidos. Además, se presenta diversidad en la contextualización, encontrándose presentes todos los continentes, aunque ninguno de ellos se basa en universidades argentinas, siendo las más próximas de Brasil y Venezuela que están ubicadas en un contexto y realidad organizacional diferentes.

Una vez finalizada la presentación y sistematización de los artículos incluidos en las cinco categorías de la gestión de la EaD, se continúa en la siguiente sección con el análisis de contenido.

2.2.4. Análisis de contenido de los artículos de gestión

Para examinar con mayor grado de profundidad los resultados obtenidos en cada artículo se recurre al análisis del contenido de los mismos.

Respecto al planeamiento estratégico, el artículo 117 presenta los lineamientos y pasos para planificar y ejecutar programas de EaD desde la perspectiva de la gestión de proyectos para permitir la interacción entre los estudiantes, los docentes, el soporte técnico y la administración institucional, ilustrado a través de un estudio de caso de un instituto de aviación militar. Se destaca la importancia asignada a reconocer la interacción entre los componentes de la estructura de la EaD: personas, tecnologías y procesos operativos. Desde esta perspectiva es posible identificar el aprendizaje de los estudiantes, documentar experiencias, mejorar la satisfacción de alumnos e instructores y detectar oportunidades de mejora. Tales reformas en la estructura permiten optimizar la circulación de información y la comunicación, la cooperación y la coordinación entre estudiantes, instructores y la institución. Si bien el análisis de la implementación de la EaD desde esta perspectiva presenta beneficios, tales como reducción del presupuesto, mejor asignación de recursos, optimización de procesos para mejorar la calidad y seguimiento de tareas para evitar demoras, la limitación que puede observarse es considerar a la EaD como un proyecto que tiene inicio y finalización, porque esto puede sesgar la mirada hacia el futuro y reducir la visión a largo plazo que permita la durabilidad

de la modalidad. Es un buen punto de partida para pensar en la gestión, pero no puede considerarse solo desde esta óptica.

Por otra parte, el artículo 160 también considera que debe tenerse en cuenta las dimensiones referidas a personas, tecnologías e institución en la implementación de la modalidad. Partiendo de identificar los factores que la literatura resalta como buenas prácticas de EaD, se compara con el proceso de adopción de esta opción de enseñanza y aprendizaje en una universidad para determinar en qué estado del proceso madurativo se encuentra y cuáles son las brechas u oportunidades de mejora. Concretamente se releva el establecimiento de objetivos, la relevancia de la modalidad para la institución, la preparación y el proceso de implementación. El foco se encuentra en verificar si los problemas existentes se deben al proceso de implementación o a la infraestructura y preparación para hacer frente a los desafíos que implica la modalidad. Se destaca que el artículo comienza recurriendo a la literatura para identificar las mejores prácticas de EaD, aunque no puntualiza en cada una de ellas ni en su implicancia. Además, aporta una herramienta que permite detectar brechas de mejora al tener una visión estratégica de la EaD y que colabora en la toma de decisiones para asegurar el éxito de la modalidad. Sin embargo, el foco está en aquellas prácticas relacionadas a la implementación, y no en los efectos a lo largo del tiempo. Si bien esta primera etapa en la adopción de la EaD es crítica, no puede dejar de considerarse que es un proceso y como tal debe monitorearse permanentemente para realizar los ajustes que sean necesarios a lo largo de toda su ejecución para asegurar su sostenibilidad.

Resumidamente, los artículos sobre planeamiento estratégico refieren a las prácticas requeridas para la implementación de la EaD y a los procesos para la ejecución de la modalidad, considerando los objetivos y metas, la relevancia y preparación institucional y la necesaria interacción entre las personas, la tecnología y los procesos propios de la organización.

En la categoría de recursos, el artículo 30 refiere a la gestión de los centros de apoyo o polos presenciales necesarios para la modalidad y a los problemas que se presentan en cuanto a comunicación, factores políticos, falta de estandarización de procesos, limitación de poder y falta de autonomía. Se valora la discusión de esta temática debido a la importancia de estos espacios físicos, que permiten la interacción entre tutores, docentes, alumnos y coordinadores, y por lo tanto es imprescindible el monitoreo de su funcionamiento dentro de la gestión de la EaD.

Acercas de la determinación de prioridades y asignación de recursos, el artículo 57 refiere a la inversión en TIC y presenta una metodología para controlar los riesgos y balancear la recompensa en la elección de la estrategia de implementación tecnológica. También con foco en la tecnología, se encuentran los artículos 120 y 137 vinculados a

los sistemas de aprendizaje y contenidos pero no desde el punto de vista financiero, sino desde la óptica del liderazgo requerido por parte de los administradores y del personal académico, en términos de dinamismo, habilidad, compromiso y confidencialidad, para asegurar la eficacia, calidad y gestión de los mismos. De esa forma se pretende evitar la reproducción de las estrategias aplicadas en la presencialidad y así permitir el desarrollo de procesos propios de la EaD, utilizando la variedad de recursos disponibles (transmisores y de comunicación, interactivos y colaborativos). Si bien la tecnología es uno de los componentes clave para la EaD, debe formar parte de un proceso de gestión consciente orientado a prestar un servicio de calidad, para lo cual debe ir acompañada del mencionado liderazgo para capacitar y guiar el desarrollo de estrategias particulares. En el mismo sentido, en la 131 se presentan cuestiones relacionadas a la administración del programa a distancia que faciliten a los alumnos la flexibilidad educativa, contemplada en términos de tiempo, espacio y de organización curricular. En general se asocia la EaD con un tipo de educación casi personalizada, donde el alumno puede manejar sus tiempos y espacios según su preferencia; sin embargo, a través de este artículo se reflexiona sobre qué tan real es esto dentro de las instituciones objeto de estudio. Los autores muestran que, en cuanto a la flexibilidad espacial, existe un desplazamiento obligatorio, es decir a pesar de ser cursos realizados a distancia muchas actividades todavía se realizan en la sede de la institución o en polos de apoyo presencial, lo cual indica que no todas las actividades son virtuales. Respecto al tiempo, se suele establecer la definición de la duración mínima y máxima de los cursos, lo cual imposibilita al estudiante adelantar o retardar la conclusión de los estudios. Y, por último, la organización curricular parte de una matrícula en bloques de disciplinas predefinida, sin libertad de elección de la cantidad, tipos o secuencia por parte del alumno. Entonces, en la práctica lo que se observa es que la virtualización del enseño-aprendizaje es un proceso que se está implementando en una escala gradual en la que todavía falta seguir avanzando hacia esa flexibilidad educativa.

En la categorización sobre el personal, referida a los colaboradores necesarios para afrontar la EaD, los artículos identificados hacen foco principalmente en la exploración o evaluación de las percepciones, actitudes y satisfacción de los docentes o instructores respecto a la modalidad, o a alguna de las herramientas vinculadas como el AVA y en el impacto que estas tienen en cuanto a las prácticas o al ejercicio de la EaD, como puede apreciarse en los artículos 48, 79 y 105. Si bien presentan heterogeneidad en cuanto a las percepciones y actitudes, entre las que se destaca el esfuerzo administrativo y el tiempo de preparación del material, en general destacan los beneficios de la modalidad a distancia, o bien del aprendizaje combinado, lo cual se

traduce en la incorporación de estas prácticas de enseñanza. También influye en la intención de uso la satisfacción respecto al AVA, que dependerá de las características individuales de los docentes, de aquellas propias de estos sistemas y del apoyo que reciban por parte de la gestión institucional. El artículo 136 también releva la opinión de los docentes, aunque se enfoca en la intención de emplear EaD para alumnos no tradicionales, es decir aquellos provenientes de grupos con baja tasa de participación en educación superior (tales como adultos, personas con bajo nivel socioeconómico o discapacidades de aprendizaje, de origen étnico minoritario, entre otros). Dicho estudio señala que los docentes demandan mayor apoyo por parte de la universidad para mejorar el uso de la EaD. Finalmente, la publicación 108 determina cuáles serían las competencias deseables en un gestor de proyectos de EaD, adicionando aquellas referidas al manejo de las funcionalidades de las nuevas tecnologías. En todos se resalta que los docentes reconocen la importancia de recibir apoyo institucional en cuanto a proveer espacios y formación necesaria para incentivar la aceptación y la difusión de la modalidad, y cómo esta preparación se traduce en una mayor motivación para incursionar en la EaD.

Agrupados con foco en el Control, los artículos 20, 58, 71 y 121 refieren a la satisfacción de los alumnos, para evaluar la calidad de los servicios que presta una institución. El 58 diseña un modelo de gestión de procesos, vinculando planificación y control, que permite ayudar a los usuarios a desarrollar habilidades y competencias mediante procesos ágiles, económicos y flexibles. El 20 propone diseñar herramientas de gestión de procesos, que garanticen la unidad de contenidos, la interactividad entre los actores y la rápida comunicación, para aumentar el valor de entrega a los alumnos. Parte de un análisis de cada proceso y evalúa su impacto sobre el resultado final (la satisfacción del alumno), para detectar cuáles son los procesos clave, adónde se originan demoras y cómo puede optimizarse la gestión. También pensando en la eficacia de la EaD a través de la satisfacción de los estudiantes, el 71 resalta la necesidad de una adecuada combinación entre los recursos humanos y la tecnología disponible, que es crucial enseñar a los estudiantes a aprender en línea y que debe atenderse a los estudiantes no tradicionales (ya mencionados en el artículo 136). Nuevamente se manifiesta que si bien la tecnología es significativa para desarrollar la EaD, también debe considerarse como un factor clave la interacción entre los docentes y los alumnos al tener un alto impacto en su grado de satisfacción. La publicación 121, además de evaluar los procesos internos relacionados con la experiencia de aprendizaje del alumno, incorpora los procesos externos, que son los resultados de la enseñanza y aprendizaje, mencionando herramientas que permiten gestionar la calidad de la EaD, como el análisis comparativo con otras instituciones (también en el artículo 160 referido

al planeamiento estratégico se parte del analizar las buenas prácticas de EaD establecidas en la literatura), orientaciones y entrenamiento al personal y a estudiantes, entre otras. Entre los indicadores para evaluar la calidad se encuentran el desarrollo efectivo de cursos; la estructura y diseño de cursos; el proceso de enseñanza-aprendizaje; el apoyo a estudiantes; el apoyo institucional y el sistema de evaluación y asesoramiento. Se destaca que se reitera la mención del soporte institucional.

Seguidamente, y también vinculado a la gestión de la calidad, el 128 menciona que deben monitorearse los costos asociados a la misma, dividiéndolos en aquellos de conformidad, como prevención y evaluación, y los de no conformidad, asociados a los fallos internos y externos. Es decir, si bien es importante monitorear la calidad del servicio para medir la eficiencia en el uso de recursos, tener retroalimentación de los resultados y detectar posibilidades de mejora, también tienen que considerarse los costos asociados. Un costo relevante en EaD proviene de la generación de materiales (también se resalta en la sección de personal donde los docentes referían al tiempo de preparación de los mismos), para lo cual se propone establecer estándares de interoperabilidad. Esto es, deben generarse estándares que permitan que los materiales circulen entre diferentes contextos, que sean materiales más pequeños (llamados “objetos de aprendizaje”) y el desarrollo de depósitos de contenido que permitan el almacenamiento y sean fáciles de acceder. Así se garantizaría la duración y la reutilización de los materiales electrónicos de aprendizaje.

En la última categoría, se encuentran los aspectos de política, entre los cuales el 114 menciona los marcos regulatorios, destacando la necesidad de reformular acciones y programas gubernamentales hacia la formación de profesores. Para asegurar el éxito de la EaD, el 104 indica que la gestión debe trabajar en el compromiso institucional, en las prácticas de aprendizaje y en la gestión del cambio, factores críticos para desarrollar la modalidad. Al respecto, el 54 también analiza la transición hacia la EaD por medio de la combinación de procesos, actividades y enfoques dando lugar a tres estados posibles: finalización, zona neutral y compromiso. Este factor también se tuvo en cuenta en la publicación 160 sobre planeamiento estratégico que refiere el estado madurativo de los procesos. En la misma línea vinculada al cambio, el artículo 75 se enfoca en la gestión de la innovación y la relación con el planeamiento estratégico, proponiendo un modelo de negocios marcado por las propuestas de valor (al crear un curso totalmente nuevo o mejorar uno ya existente), la cadena de suministros (aumentar el valor al cliente a través de la optimización de los flujos de productos, servicios e informaciones) y el público objetivo (identificar el segmento de clientes). Estos elementos son manipulados por los gestores para obtener altos niveles de innovación.

En la Figura 13 se presentan los componentes teóricos para la gestión de la EaD extraídos de la literatura y se complementan con la ilustración que aportan los datos de los artículos analizados. En estos recuadros, el número informado identifica el artículo del cual surge cada componente.

Figura 13. Componentes para la gestión de la EaD

	Planeamiento estratégico	Política	Recursos	Personal	Control
Componentes teóricos (Moore y Kearsley, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> Definir visión, misión, objetivos y metas Evaluar tendencias Acompañar las opciones tecnológicas Proyectar necesidades de recursos y capital Asegurar sostenibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar políticas Institucionales Lograr encuadramiento con política gubernamental Implementar cambios 	<ul style="list-style-type: none"> Administrar programas de EaD Determinar localización de centros de apoyo, bibliotecas y locales de teleconferencias Tomar decisiones sobre presupuesto: prioridades y asignación de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar cuadro de colaboradores Entrenar y orientar al personal Monitorear y evaluar al personal 	<ul style="list-style-type: none"> Monitorear y evaluar calidad de actividades administrativas y de productos y servicios
Componentes extraídos de la revisión sistemática de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> Establecer pasos para planificación y ejecución 117 Establecer interacción entre personas, tecnologías y procesos 117, 160 Determinar la comprensión y relevancia 160 Describir proceso de implementación 160 Determinar preparación institucional 160 Establecer metas y objetivos 160 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar impacto de marcos regulatorios 114 Determinar factores críticos de éxito 104 Evaluar estado de transición hacia EaD 54, 160 Gestionar innovación por medio de propuestas de valor 75 	<ul style="list-style-type: none"> Gestionar centros de apoyo 30 Evaluar inversión en TIC 57 Asegurar funcionamiento de sistemas de aprendizaje y contenidos 120, 137 Desarrollar estrategias para optimizar uso de recursos 137 Facilitar flexibilidad de tiempos, espacios y organización curricular 131 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar percepciones, actitudes y práctica docente 48,79,105 Evaluar satisfacción de docentes 48,79, 105 Relevar intención de uso en estudiantes no tradicionales 136 Determinar competencias de gestores 108 Proveer apoyo institucional 108, 136 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer indicadores de calidad 121 Diseñar herramientas de gestión de procesos 20, 121 Evaluar calidad de servicio según satisfacción de alumnos 20,58, 71, 121 Monitorear costos de gestión de calidad 128 Determinar estándares de interoperabilidad 128

Fuente: elaboración propia.

Del análisis de contenido es posible determinar los componentes de la gestión de EaD que pueden extraerse de los artículos analizados y que complementan aquellos provenientes del modelo de gestión de Moore y Kearsley (2011). Algunos aspectos se repiten, es decir se verifica el modelo teórico con los datos obtenidos, como puede observarse dentro del planeamiento estratégico con la definición de metas y objetivos, en la política con el impacto de regulaciones o políticas gubernamentales, en los recursos con la gestión de los centros de apoyo, en el personal con la orientación o soporte institucional y en el control con el monitoreo de la calidad.

No obstante, de la ilustración con datos empíricos surgen puntos nuevos o amplificadores que permiten una mayor aproximación a la realidad institucional, como

puede ser, citando un elemento dentro de cada categoría de gestión, la determinación de los pasos para implementar la modalidad, la evaluación del estado de transición hacia la EaD, el desarrollo de estrategias para optimizar el uso de recursos, la determinación de competencias de los gestores y el diseño de herramientas de gestión de la calidad.

Según la información obtenida, se puede concluir que ninguna de las investigaciones analiza conjuntamente las actividades del proceso de gestión, sino que tienen un enfoque especial hacia alguno/s de ellos. La desventaja es que esto proporciona una visión parcial de la realidad de las organizaciones educativas y se pierde la visión conjunta del sistema de gestión de la EaD. Con base en estas consideraciones, a continuación se elabora el modelo conceptual utilizado en la tesis.

2.3. Modelo conceptual de referencia

Luego de la revisión de la literatura y del análisis descriptivo y de contenido de las publicaciones obtenidas, se observa que algunos aspectos se corresponden con las bases conceptuales para la gestión de la EaD, mencionadas en el apartado 2.1. Sin embargo, también es posible agregar factores que permiten enriquecer los resultados.

Producto de la complementación de los componentes que intervienen en la gestión de la EaD, se elabora el modelo conceptual de referencia que se presenta en el Cuadro 17.

Cuadro 17. Modelo conceptual de referencia

Elementos principales		Elementos secundarios		Referencias
Elemento	Categoría (Moore y Kearsley, 2011)	Elemento	Categoría (Moore y Kearsley, 2011)	
1. Organización estructural necesaria para la EaD	Planeamiento estratégico	Interacción entre personas, procesos y tecnología	Planeamiento estratégico	Badiru y Jones (2012)
2. Estado de transición en relación a la implementación de la EaD	Política	Preparación de la institución para implementar EaD	Planeamiento estratégico	Moore y Kearsley (2011); Parlakkilic (2013); Awidi y Cooper (2015)
		Relevancia de la EaD para la institución	Planeamiento estratégico	
		Gestión del cambio para implementar EaD	Política	
3. Políticas y regulación gubernamental e institucional: influencia en la gestión de EaD	Política	Diferencias con las políticas públicas para la educación presencial	Política	Moore y Kearsley (2011); Dourado (2008); Awidi y Cooper (2015)
		Establecimiento de visión, misión, objetivos y políticas institucionales en relación a EaD	Planeamiento estratégico	

Elementos principales		Elementos secundarios		Referencias
Elemento	Categoría (Moore y Kearsley, 2011)	Elemento	Categoría (Moore y Kearsley, 2011)	
4. Decisiones estratégicas para implementar y sostener EaD	Planeamiento estratégico	Factores críticos de éxito a nivel institucional	Política	Moore y Kearsley (2011); Pillon et al. (2015); Ćukušić et al. (2010); Badiru y Jones (2012); Awidi y Cooper (2015); Lee (2009); Mill (2015); Fernández Barrera y Soto Soto (2015); Allan et al. (2013); Alrasheedi et al. (2016)
		Factores críticos de éxito para la gestión de TIC y de sistemas de aprendizaje	Recursos	
		Principales decisiones en relación a las actividades administrativas	Recursos	
		Posibilidad de flexibilidad pedagógica	Recursos	
		Intención de uso de la EaD en estudiantes no tradicionales	Personal	
5. Cuadro de colaboradores que conforman el sistema de EaD	Personal	Competencias que debe tener un gestor de EaD	Personal	Moore y Kearsley (2011); Palacios-Marqués et al. (2013)
6. Entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD	Personal	Medición de actitudes y prácticas docentes en relación a la EaD	Personal	Moore y Kearsley (2011); Mercangöz et al. (2011); Benson et al. (2011); Palacios-Marqués et al. (2013); Al-Busaidi y Al-Shihi (2012); Fernández Barrera y Soto Soto (2015)
		Satisfacción de los docentes respecto a la plataforma virtual de aprendizaje	Personal	
		Recursos utilizados dentro de la estrategia educativa	Recursos	
7. Existencia de centros de apoyo presenciales	Recursos	Determinación de la localización	Recursos	Moore y Kearsley (2011); Azevedo et al. (2012)
		Forma de gestión	Recursos	
		Problemas frecuentes y forma de solución	Recursos	
8. Gestión de la innovación aplicable al sistema de EaD	Política	Componente más innovador del sistema de EaD	Política	Araújo et al. (2013); Moore y Kearsley (2011); Angelou y Economides (2007)
		Dificultades para facilitar la innovación	Política	
		Evaluación de tendencias y opciones tecnológicas	Planeamiento estratégico / Recursos	
9. Requerimiento de recursos necesarios para el funcionamiento del sistema de EaD	Planeamiento estratégico / Recursos	Determinación de prioridades para asignar los recursos del presupuesto para la EaD	Recursos	Moore y Kearsley (2011); Angelou y Economides (2007)
		VARIABLES a tener en cuenta al momento de invertir en tecnología para la EaD	Recursos	

Elementos principales		Elementos secundarios		Referencias
Elemento	Categoría (Moore y Kearsley, 2011)	Elemento	Categoría (Moore y Kearsley, 2011)	
10. Monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD	Control	Satisfacción de los alumnos que estudian a distancia	Control	Moore y Kearsley (2011); Pillon et al. (2015); Ćukušić et al. (2010); Awidi y Cooper (2015); Martínez-Caro (2011); Thurab-Nkhosi y Marshall (2009); Stoica y Ghilic-Micu (2009)
		Herramientas para la gestión de la calidad	Control	
		Costos asociados al aseguramiento de la calidad	Control	
		Procesos de estandarización tendientes a la reducción de costos	Control	

Fuente: elaboración propia.

El modelo conceptual presentado previamente se elabora partiendo de los elementos que conforman la base para la gestión de la EaD, provenientes del modelo de Moore y Kearsley (2011), que son contrastados con aquellos que emergen de la revisión sistemática de la literatura.

Los aspectos vinculados a la gestión resultantes de dicha combinación se organizan en elementos principales, por ser aquellos que presentan un carácter general, y en elementos secundarios, que permiten complementar y ampliar a los principales. Para cada uno de estos, se establece la vinculación con las categorías de gestión (Moore y Kearsley, 2011) y las debidas referencias

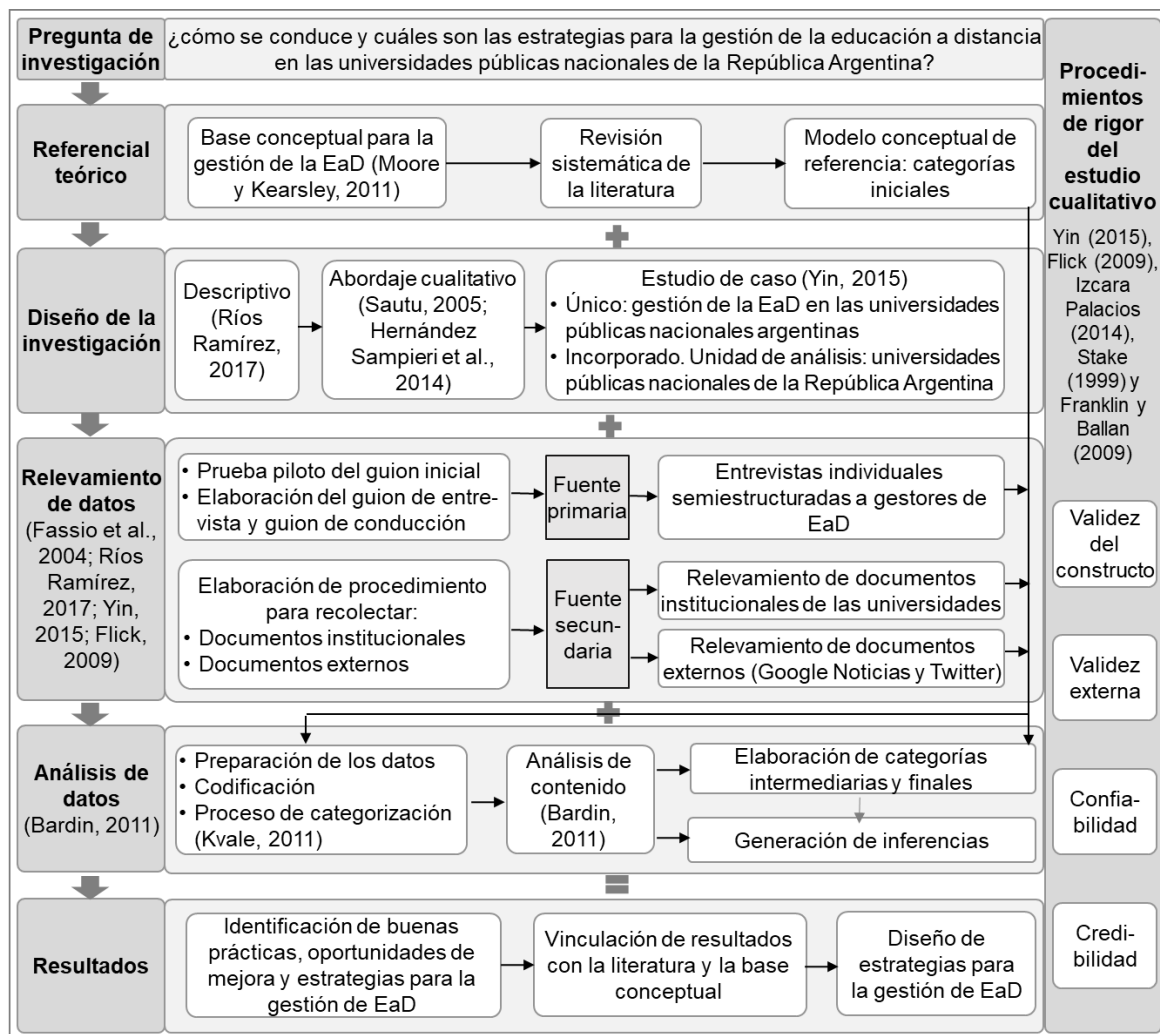
Las siguientes etapas de la investigación se estructuran en función el modelo conceptual presentado previamente. En el próximo capítulo, se detalla el diseño metodológico.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describe el diseño metodológico detallando la secuencia de procedimientos adoptados y explicando las razones de las elecciones efectuadas en cada una de las etapas de la investigación. Sautu et al. (2005) indican que la metodología se conforma de “procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica” (p. 37) y su importancia radica en que “permite ordenar y sistematizar un trabajo de investigación” (Baena Paz, 2017, p. 31).

El diseño de una investigación consiste en delinear “la secuencia lógica que conecta los datos empíricos a las respuestas iniciales de la investigación del estudio y, finalmente, a sus conclusiones” (Yin, 2015, p. 30, traducción propia). Con intención de lograr una “ilustración pormenorizada de la estrategia utilizada” (Izcara Palacios, 2014, p. 42) para abordar los objetivos de la presente tesis, en la Figura 14 se visualiza el *diseño de la investigación*.

Figura 14. Diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura previa, la investigación comienza con una revisión sistemática de la literatura con intención de iniciar el abordaje “con pistas o claves de interpretación que guiarán los primeros pasos de la recogida de datos” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 56). Después de definir el problema y los objetivos, se establece el tipo de estudio a realizar y se describe el proceso para recolectar y analizar los datos que permitan generar los resultados. Mayores detalles de este diseño se presentan en la sección 3.2 que contiene el protocolo del estudio.

En los siguientes apartados se describe el tipo de estudio, el protocolo de la investigación, la forma de relevar los datos, el tratamiento y análisis de dichos datos para la elaboración de los resultados y los procedimientos de rigor.

3.1. Tipo de estudio

Considerando los objetivos establecidos se decide realizar una investigación de tipo descriptivo con abordaje cualitativo bajo la forma de un estudio de caso.

Para explicar esta elección se parte de caracterizar al *estudio descriptivo* como aquel en el cual se pretende describir una determinada situación (Fassio et al., 2004) y, a su vez, descubrir la existencia de relaciones entre las variables que conforman el fenómeno estudiado (Gil, 2008). Se distingue por la búsqueda de “características, comportamiento y propiedades del objeto de estudio” (Ríos Ramírez, 2017, p. 81).

En el *abordaje cualitativo* el investigador se propone comprender en profundidad el fenómeno estudiado, manteniendo y respetando su vinculación con el contexto (Sautu et al., 2005). Se selecciona este enfoque cuando se trata de un tema poco explorado donde se pretende indagar “la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358). De acuerdo a Martins y Theóphilo (2016) en el campo de las Ciencias Sociales Aplicadas se presentan aspectos “de elevada complejidad y de difícil cuantificación” (p. 59), como es el estudio de la gestión de la EaD en las universidades públicas nacionales, y se considera que el abordaje cualitativo es el adecuado para el tratamiento contextual de dicho fenómeno y para su operacionalización (Martins y Theóphilo, 2016).

Finalmente, se adopta la definición de *estudio de caso* según Yin (2015) por tratarse de un estudio empírico que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real y cuyo límite con el entorno no es claramente evidente. Se adopta esta estrategia y se toma como caso a las universidades públicas nacionales de la República Argentina respecto de las cuales se analiza la forma de gestionar la EaD. Según Stake (1999) un caso es específico, complejo y se encuentra en funcionamiento; en este tipo de estudios “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué

hace” (Stake, 1999, p 20), reforzando la intención de lograr una profunda comprensión de la particularidad de aquello que se considera como caso.

Dentro de los proyectos de estudio de caso, se define como un *caso único* (Yin, 2015). De las cinco razones por las cuales Yin estima que es apropiada esta elección, la presente investigación se encuadra dentro de un “caso revelador” (Yin, 2015, p. 55) al presentarse como una oportunidad para el investigador de acceder al estudio de un fenómeno previamente inaccesible para otros científicos sociales; esto no significa que se trata de un problema nuevo sino que se aborda de forma general y con el sustento teórico suficiente.

Como *unidad de análisis* se toma a las *universidades públicas nacionales de la República Argentina*, lo cual conduce a la tipología de estudio de *caso incorporado* (Yin, 2015), al existir múltiples unidades de análisis (cada universidad). Una de las advertencias efectuadas por Yin respecto a los estudios incorporados es la falta de retorno respecto a lo que sería una unidad de análisis mayor; esta consideración se tiene en cuenta cuando se efectúan las inferencias, en la presentación de resultados, que contemplan al *conjunto total de las universidades analizadas*.

La diferencia principal entre un estudio de caso único con múltiples unidades de análisis (incorporado) de un estudio de caso múltiple parte de la definición del contexto; en este último el contexto es diferente para cada caso (Baxter y Jack, 2008), situación que no sucede en la presente investigación porque, si bien la realidad de cada universidad puede ser diferente, todas comparten el mismo contexto geográfico, político y normativo. Ante esta afirmación se considera oportuno presentar el contexto del estudio y la unidad de análisis.

3.1.1. Contexto del estudio y unidad de análisis

El *contexto* del estudio comprende la realidad de *la gestión vinculada a la EaD en las universidades públicas nacionales del territorio de la República Argentina*.

Entonces, la *unidad de análisis* está conformada por las *57 instituciones* (Departamento de Información Universitaria, 2019) que, junto con las universidades provinciales y privadas y los institutos universitarios, conforman el Sistema Educativo Nacional. El detalle de estas universidades, junto con la ubicación, el año de fundación y si dicta carreras a distancia, puede apreciarse en el Apéndice B.

En cuanto al contexto, las universidades objeto de estudio están sometidas a las mismas disposiciones legales de funcionamiento y supervisión estatal, dependen del otorgamiento de fondos por parte del Estado Nacional y, a pesar de las características singulares de cada región o zona geográfica, comparten el territorio argentino.

Si bien están distribuidas geográficamente alcanzando las 23 provincias que conforman el territorio argentino, el 47,4% de las universidades se ubica en la provincia de Buenos Aires y en la ciudad de Autónoma de Buenos Aires. Alcanzando el 5,3% de las universidades se encuentran Córdoba, San Luis y Santa Fe (cuentan con tres instituciones cada una). Luego, el 3,5% de las instituciones están instaladas tanto en La Rioja como en Misiones. Finalmente, el resto de las provincias argentinas dispone de una universidad pública radicada en su jurisdicción.

En cuanto a la antigüedad institucional existe gran heterogeneidad. Se observa la existencia de universidades instauradas hace más de 50 años (17,5%) que conviven, en la misma proporción, con aquellas menores a 10 años (establecidas entre 2014 y 2015). La mayor cantidad de instituciones (28,1%) se originaron en la década del 70 alcanzando una vigencia de entre 40 y 50 años. El resto de las universidades fueron fundadas en los años 80 y 90 (19,3%) y durante la década del 2000 (19,3%).

La Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 reafirma que el Sistema Educativo Nacional está conformado por cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior. Las universidades, junto con los institutos universitarios y los institutos de educación superior, conforman el Sistema de Educación Superior (artículo 34). Se encuentran bajo regulación de la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 y de la Ley de Educación Superior N° 24521/1995, ambas con sus respectivas modificatorias.

La Ley de Educación Superior N° 24521/1995 indica que el Estado Nacional es el responsable principal e indelegable de prestar el servicio de educación superior de carácter público y de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales (Ley N° 26206/2006; Ley N° 27204/2015). Además, la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27204/2015 agrega que, en las instituciones de educación superior de gestión estatal, se prohíbe el establecimiento de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos para los estudios de grado (artículo 3). En este último punto, se aclara que la normativa no menciona a las carreras de posgrado, las cuales deben ser autofinanciadas.

El Ministerio de Educación es el encargado de formular las políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta previstos en dicha ley: el Consejo de Universidades (CU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES).

Las universidades son evaluadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU), que es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación. Entre las funciones que tiene a su

cargo se destaca la acreditación de las carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) y de las carreras de grado declaradas de interés público por el Ministerio de Educación en conjunto con el CU.

En materia específica de EaD, la principal norma que regula esta opción pedagógica y didáctica es la RM 2641/2017 (y sus complementarias). A partir de su emisión, se deroga la resolución que había regulado la modalidad durante más de diez años. También introduce importantes modificaciones en la RM 160/2011, que establece los estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, y en la RM 1368/2012, dedicada a regular la actividad de los Centros Regionales de Educación Superior.

La RM 2641/2017 establece la exigencia de validar un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) y su acreditación ante los organismos de contralor estatales para brindar el marco institucional que avale la oferta de carreras a distancia de pregrado, grado y/o posgrado. El SIED se define como aquel “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (inciso 4). Dicho requerimiento se aplica a las instituciones que dicten carreras de pregrado, grado o posgrado en las cuales “la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios” (art. 2).

El SIED debe someterse periódicamente a la evaluación externa por parte de CONEAU, prevista en el artículo 44 de la Ley de Educación Superior. No obstante, el Ministerio de Educación luego debe evaluar y aprobar las carreras a distancia, por medio de CONEAU, como se realiza con cualquier propuesta educativa presencial. En caso de tratarse de carreras comprendidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, deben seguirse las particularidades que se exigen para la titulación involucrada.

Cuando la institución obtiene la validación del SIED y la ratificación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, la misma “tendrá plena vigencia, y cada vez que se presenten carreras de pregrado, grado o posgrado deberán estar acordes a lo indicado en este sistema” (Rivero y Ortiz, 2020, p. 91). Con esta normativa “la propia institución universitaria pasa a ser garante de la enseñanza a distancia” (González y Roig, 2018, p. 154).

3.2. Protocolo de la investigación

Para realizar un estudio de caso se debe enunciar detalladamente el *protocolo* para orientar la investigación, partiendo de la revisión de la literatura preliminar sobre el tema y planificando el desarrollo del caso. Antes de iniciar la recolección de datos, es

decir la fase empírica, deben especificarse las tareas principales a ejecutar (Martínez Carazo, 2006).

Para Yin (2015) el protocolo de un estudio de caso comprende los “procedimientos y las reglas generales que deberían ser seguidas” (p. 88, traducción propia) cuando se aplican los instrumentos de recolección de datos. El autor establece *cuatro secciones principales*: a) visión general del proyecto de estudio de caso, b) procedimientos de campo, c) preguntas específicas del estudio de caso y d) una guía para el informe del estudio de caso. Con base a estas referencias, se establecen las etapas y tareas a realizar en cada una de estas (Cuadro 18).

Cuadro 18. Protocolo de la investigación

Sección (Yin, 2015)	Etapas	Tareas a realizar
a)	1. Revisar la literatura	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar el protocolo para la revisión sistemática de la literatura (Apéndice A). – Revisar sistemáticamente la literatura sobre la gestión de EaD. – Elaborar un modelo conceptual que contenga las características teóricas de un sistema de EaD.
b)	2. Escoger las unidades y fuentes de datos	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar a los gestores de EaD de todas las universidades públicas nacionales, es decir a aquellas personas encargadas, referentes o responsables de la modalidad en cada institución. – Tomar contacto con estos gestores a través de correo electrónico (Apéndice E) y/o teléfono para informar sobre la temática de investigación y los objetivos establecidos y para lograr el compromiso de participación. – Enviar el “acuerdo de consentimiento libre e informado” (Apéndice F) para que los participantes puedan manifestar su aceptación a participar del relevamiento.
c)	3. Construir el guion de entrevista y realizar prueba piloto	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar el guion de la entrevista, partiendo de las características teóricas que debería tener la gestión de la EaD construido luego de la revisión sistemática de la literatura. – Realizar una prueba piloto de las entrevistas con gestores de EaD. – Realizar los ajustes al guion de entrevista que fueran detectados a partir de la instancia anterior y elaborar el guion final.
	4. Realizar las entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> – Enviar a los gestores que acepten participar del relevamiento el Guion de la Entrevista (Apéndice C). – Coordinar con cada uno de los gestores la fecha para realizar la entrevista y pactar el lugar de realización o el medio de contacto preferido (teléfono o soporte digital). – Organizar el material necesario para las entrevistas: grabador, guion de entrevista impreso, acuerdo de confidencialidad firmado por tesista y directores para que aseguren la firma de cada entrevistado. – Entrevistar a cada gestor, grabando el proceso de entrevista. Período: entre agosto y diciembre de 2018. – Tomar nota de aquellos aspectos relevantes que puedan resultar útiles para el posterior análisis.

Sección (Yin, 2015)	Etapa	Tareas a realizar
	5. Recolectar los documentos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar el procedimiento para la recolección de documentos institucionales (Apéndice G). - Recolectar los documentos del sitio web de las universidades públicas nacionales de la República Argentina y del sitio web de los sectores de educación a distancia. Período: febrero de 2019. - Elaborar el procedimiento para la recolección de documentos externos (Apéndice H). - Recolección de noticias de los portales Google Noticias y Twitter. Período: febrero de 2019.
d)	6. Analizar los resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Transcribir cada una de las entrevistas. - Leer completamente las transcripciones y escuchar el audio en simultáneo para detectar omisiones y realizar los ajustes correspondientes. - Importar los datos obtenidos al software de soporte utilizado. - Codificar las entrevistas y los documentos institucionales y externos para preservar la identidad de los entrevistados y la información brindada. - Releer las transcripciones para agrupar los datos en torno a las categorías iniciales. - Elaborar categorías intermediarias, finales e inferencias a partir de sucesivas lecturas y efectuar la codificación de todos los datos. - Finalizar la construcción del Libro de Códigos (Apéndice J) con todas las categorías e inferencias identificadas. - Incorporar datos extraídos de los documentos para ilustrar las categorías elaboradas. - Vincular los resultados con la literatura disponible y con la teoría de base. - Elaborar las contribuciones teóricas y prácticas de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Las tareas incluidas en cada etapa marcan el camino para alcanzar los resultados, pretendiendo aumentar la confiabilidad de la investigación. Respetando este protocolo se garantiza la posibilidad de replicar el estudio, es decir si otro investigador sigue los mismos pasos puede obtener resultados y evidencias semejantes (Martins y Theóphilo, 2016, Yin, 2015). En la siguiente sección se presenta el procedimiento para relevar los datos.

3.3. Relevamiento de datos

Uno de los desafíos que debe sortear el investigador en los estudios cualitativos es introducirse en el ambiente para recolectar datos que permitan “captar lo que las unidades o casos expresan y adquirir una comprensión profunda del fenómeno estudiado” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 397).

En un estudio de caso el investigador recurre a *multiplicidad de fuentes para obtener la evidencia empírica necesaria* (Yin, 2015; Sautu, 2003) para triangular los datos (Flick, 2009). Así se aumenta la validez del constructo al proporcionar varias evaluaciones del mismo fenómeno (Yin, 2015). Esto se debe a que los datos provenientes de diversas fuentes conforman la base para revisar la propia interpretación del investigador a partir de una “triangulación metodológica” (Stake, 1999). Asimismo,

se asegura la *saturación teórica* al recolectar un volumen de datos suficiente para construir la teoría, donde los datos adicionales no colaboran con el desarrollo teórico y producen información repetitiva (Kvale, 2011; Ruiz Olabuénaga, 2012; Izcara Palacios, 2014).

Sautu (2003) indica que existen dos *estrategias principales para producir datos en los estudios cualitativos* : las fuentes primarias, como son las entrevistas semiestructuradas y en profundidad y la observación participante, y las fuentes secundarias que se conforman de “todo tipo de texto escrito” (p. 69), es decir, documentos, registros y otras publicaciones.

Con base en las consideraciones mencionadas, se escogen dos técnicas para recolectar los datos y permitir su triangulación. Como fuente primaria se realizan *entrevistas* a los gestores de EaD (sección 3.3.1). Luego, como fuente secundaria se recurre a la recolección de *documentos de dos fuentes: institucionales* (sección 3.3.2) y *externos* (sección 3.3.3). A continuación se explica cada una de estas.

3.3.1. Entrevistas semiestructuradas

Las *entrevistas* conforman la fuente primaria de datos utilizada en la investigación. Entre las ventajas de la técnica de realización de entrevistas se menciona la posibilidad de “obtener información contextualizada y holística, en palabras de los propios entrevistados” (Salinas Meruane, 2008, p. 374). Adicionalmente se destaca que es una fase indispensable para sostener el estudio al tratarse de una etapa de “descubrimiento, de las ideas que surgen y de los contactos humanos más enriquecedores para el investigador” (Baena Paz, 2017, p. 79).

En cuanto a la caracterización de este instrumento se menciona que son *entrevistas individuales y semiestructuradas* a los gestores de EaD. Las *entrevistas* son “un encuentro entre dos personas, a fin de que una de ellas obtenga informaciones al respecto de determinado asunto, mediante una conversación de naturaleza profesional” (de Andrade Marconi y Lakatos, 2003, p. 195).

Por un lado, se escoge la realización de *entrevistas individuales* que presentan como ventaja para el investigador que se facilita la comprensión y la concentración de la atención en un solo actor, además de generar un clima de confianza y empatía que facilita el despliegue de la narración (Salinas Meruane, 2008, p. 378).

Por otra parte, se decide la conducción de las entrevistas de acuerdo a la forma *semiestructurada* , siendo aquella en la cual se parte de preguntas básicas donde “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). Además, en esta elección se valora que en este formato de entrevistas “el entrevistador

conduce a la persona hacia ciertos temas, pero no a opiniones específicas sobre ellos” (Kvale, 2011. p. 36).

Para estructurar el curso de la entrevista y facilitar su conducción (Kvale, 2011), se parte del *Guion de Entrevista* (Apéndice C). Se trata de diez preguntas básicas que actúan como un disparador del relato de los entrevistados para dar respuesta a las mismas. Como indica Flick (2009) es conveniente realizar una “mediación permanente” (p. 161) entre este guion y la conducción de la entrevista, para detectar aquellos aspectos que ya fueron mencionados y otros que requieren de una repregunta para lograr mayores precisiones. Para el investigador se elabora un *Guion de Conducción* (Apéndice D) que agrega a las preguntas básicas, aspectos secundarios a relevar que en gran parte de los casos eran respondidos por los entrevistados dentro de las preguntas iniciales; caso contrario, se formulaban los interrogantes.

Se destaca que previo al inicio de la etapa de entrevistas se realiza una *prueba piloto del guion inicial*, elaborado luego de la revisión de la literatura, con dos representantes universitarios de EaD. Los comentarios obtenidos sobre la temática de las preguntas fueron evaluados positivamente por los gestores y solo se realizaron ajustes tendientes a reducir el tiempo de las entrevistas combinando algunas preguntas.

Los *sujetos escogidos* para realizar las entrevistas son los *gestores de EaD* por ser quienes están a cargo o son los responsables de este modo educativo dentro de las instituciones analizadas; esta decisión se basa en que son las personas que tienen una visión amplia de la forma de conducir la EaD.

Siguiendo a Flick (2009), en las entrevistas a especialistas (a diferencia de las biográficas) el interés no radica en la persona en sí misma, sino en su “capacidad de ser un especialista para un determinado campo de actividad” (p. 158, traducción propia). La dificultad encontrada en esta instancia es que algunas instituciones no tienen una persona designada formalmente para esta tarea, o bien la realiza en combinación con otras y puede recibir diversas denominaciones (encargado, director, responsable, secretario, coordinador, referente, entre otros). En consecuencia, el proceso de identificación del sujeto a entrevistar demoró un tiempo mayor al planificado.

Con el objetivo de entrevistar a la totalidad de gestores de las universidades públicas nacionales se *indaga en los sitios web institucionales para identificar a estas personas*. Esta información se *entrecruza con datos referidos a los miembros de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina* (RUEDA). El propósito de esta red, conformada en 1990, es “consolidar el espacio de debate político académico, de reflexión e intercambio para el análisis, diseño, coordinación, ejecución y evaluación de acciones de Educación a Distancia” (RUEDA, 2020). Se trata de una red que “ha demostrado permanentemente su idoneidad en el campo de la educación a distancia”

(Schneider y Aranciaga, 2016, p. 189). Desde el año 2005, se incorpora al CIN como una organización interuniversitaria, que tiene un rol protagónico y activo en los procesos de debate sobre la modalidad y en las negociaciones para impulsar cambios normativos (González y Roig, 2018). La elección de esta red para obtener datos de los gestores, se justifica por estar conformada por representantes de las universidades públicas nacionales vinculados a la EaD, quienes son designados por sus respectivos rectores. Se enviaron correos electrónicos a estos contactos (Apéndice E) y se realizaron llamados telefónicos para informar sobre la investigación y lograr la aceptación para participar.

Con base en las respuestas, se fue avanzando en la identificación de las personas a entrevistar, a quienes se les adelantó el Guion de la Entrevista y mediante sucesivas comunicaciones se logró concertar el día, horario y medio de contacto preferido para las entrevistas. Debido a la *imposibilidad de concertar encuentros de forma personal*, por tratarse de universidades ubicadas a lo largo de todo el territorio nacional, la vía de contacto preponderante fue mediante *llamadas a teléfono fijo o móvil y videollamadas por medio de aplicaciones como WhatsApp, Skype, Hangouts*, entre otras. En todos los casos, con el previo consentimiento de los entrevistados, se *grabaron las entrevistas* para permitir la transcripción literal de los relatos.

Finalmente, luego de haber contactado a todas las universidades públicas nacionales del territorio argentino, se pudieron concretar *41 entrevistas* en aquellas instituciones que manifestaron una respuesta favorable para participar (alcanzando aproximadamente un 72% de la población). El período de realización de las mismas está comprendido entre los meses de agosto y diciembre de 2018.

Se envía a los entrevistados el documento *Acuerdo de Consentimiento Libre e Informado* (Apéndice F), para informar los objetivos del estudio, la duración aproximada de la entrevista, la intención de grabar el proceso para facilitar la recuperación de los datos y para garantizar el anonimato al momento de redactar los resultados.

Reflexionando sobre los problemas éticos potenciales que pueden surgir de los datos resultantes de una entrevista (Kvale, 2011; Flick, 2009), se destaca que el Guion de la Entrevista y el Acuerdo de Consentimiento Libre e Informado, antes de ser enviados a los gestores, fueron sometidos a criterio del Comité Académico de la carrera de posgrado Doctorado en Ciencias de la Administración del Departamento de Ciencias de la Administración (Universidad Nacional del Sur), obteniendo un *dictamen de aprobación desde el punto de vista ético y sin observaciones* de ambos documentos (Resolución Consejo Departamental de Ciencias de la Administración 452/2018).

3.3.2. Recolección de documentos institucionales

Como *fuerza de datos secundaria* se acude al *relevamiento de documentos* al tratarse de una técnica que permite encontrar “información producida con anterioridad e independientemente de la investigación” (Fassio et al., 2004, p. 96), que colabora en la aproximación al fenómeno que se pretende estudiar. Siguiendo a Yin (2015), el uso más importante de los documentos dentro de un estudio de caso es “para corroborar y aumentar la evidencia de otras fuentes” (p. 111, traducción propia).

En la presente tesis, los documentos se toman como *fuerza para ilustrar el relato de los entrevistados*, confirmar las aseveraciones o detectar inconsistencias que se exhiben durante la presentación de los resultados. Concretamente se relevan *documentos institucionales*, es decir elaborados por la universidad y *documentos externos*, que se mencionan en la siguiente sección.

La recolección documental interna tuvo *dos etapas*. La *primera, de carácter introductorio*, se realiza con intención de obtener una aproximación inicial a la unidad de análisis. Mediante el recorrido virtual en los sitios web de las universidades se pudo relevar información respecto a la existencia de un sector de EaD, a los referentes institucionales en la modalidad, a la oferta de propuestas formativas a distancia y otras nociones que permitieron formar una idea general y, a su vez, particular de cada organización (los datos se tuvieron en cuenta al momento de entrevistar a los gestores).

Luego de efectuar las entrevistas, se pasa a la *segunda etapa, de carácter formal*, para la cual se formaliza la búsqueda en las universidades que participaron del relevamiento mediante la sistematización del proceso de recolección y almacenamiento de datos. Para esta fase, teniendo en cuenta que antes del relevamiento documental se “requiere determinar con precisión los elementos o unidades a consultar” (Ríos Ramírez, 2017, p. 102), se elabora un procedimiento para la recolección de documentos institucionales (Apéndice G) que permita sistematizar la información.

Así es como a partir de los sitios institucionales de las universidades, se realiza una búsqueda por medio de palabras clave para obtener documentos formales sobre EaD, entre los que se destacan resoluciones, ordenanzas, decretos y normativas. Dicho procedimiento se efectúa durante el mes de febrero de 2019.

3.3.3. Recolección de documentos externos

Los *documentos no institucionales*, al igual que los mencionados en la sección anterior, también se consideran una fuerza secundaria de datos.

La principal diferencia con los documentos internos es que, en este caso, provienen de fuentes ajenas a la institución y permiten acceder a una visión independiente que se puede usar como complemento.

Concretamente, se recurre a dos portales de noticias: Google Noticias y Twitter. Los relatos originados en noticias son “fuentes excelentes para la cobertura de determinados tópicos” (Yin, 2015, p. 111, traducción propia).

La ventaja de utilizar como *estrategia de triangulación* datos provenientes de medios de comunicación masivos es que se trata de información que no fue elaborada con objetivos científicos (Gil, 2008) que, si bien dejen manejarse con cautela (Yin, 2015), pueden proporcionar otra óptica para analizar la realidad de las organizaciones.

Para la recolección y sistematización de estos documentos también se elabora un procedimiento (Apéndice H). Con dicho protocolo, se obtienen noticias de diarios locales, entrevistas a representantes e información de carácter general vinculada a la EaD dentro de las universidades. La recolección documental externa se realiza durante el mes de febrero de 2019.

3.4. Tratamiento y análisis de datos

La acción principal a realizar para el análisis es proporcionar una estructura a los datos no estructurados que se han recolectado (Hernández Sampieri et al., 2014). En un estudio cualitativo el análisis de los datos no es una fase independiente del relevamiento, sino que ambas se van alternando y combinando durante todo el proceso del estudio (Ruiz Olabuénaga, 2012; Salinas Meruane, 2008; Taylor y Bogdan, 1987).

Considerando que se determina un abordaje cualitativo, “*es importante que los datos sean analizados en forma inductiva*” (Martínez Carazo, 2006, p. 186) al tratarse de investigaciones con “una fuerte orientación interpretativa” (Sautu, 2003, p. 83) en las cuales “el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (Stake, 1999, p. 23).

Por estas razones, una vez recolectados los datos principales provenientes de las entrevistas y con el soporte del relevamiento documental, se analizan los datos mediante el *análisis de contenido*. Bardin (2011) lo define como un conjunto de técnicas para analizar las comunicaciones por medio de procedimientos sistemáticos y objetivos. Se trata de una forma de análisis cualitativo que “procede de forma cíclica y circular, y no de forma secuencial lineal” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 201).

Bardin (2011) sugiere organizar el análisis de datos en torno a *tres instancias*: el preanálisis, la exploración del material y el tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos. A continuación se presentan las tareas realizadas en cada una.

3.4.1. Preparación y preanálisis de los datos

En la primera *etapa previa al análisis*, los datos recolectados deben prepararse materialmente y formalmente (Bardin, 2011). Para ello se organizan las 41

transcripciones literales de las entrevistas en archivos de texto y los 41 archivos con los documentos sistematizados en las tablas creadas a tal efecto (detalladas en los procedimientos de recolección).

Con intención de preservar la identidad de los entrevistados, se otorga un *número aleatorio y sin repetición* a cada institución analizada (usando una combinación de funciones de MS Excel®), que va desde el 01 al 41. Este número se agrega seguidamente de la letra “E” al referirse al entrevistado (resultando E01, E02, ..., E41), y de la letra “U” al momento de mencionar a la universidad de pertenencia. El perfil de los gestores entrevistados puede consultarse en el Cuadro 21, ubicado dentro del capítulo 4 dedicado a la presentación de resultados.

Para hacer mención a los documentos de tipo institucional y externo, se usan las letras “D” y “N” respectivamente, seguidas de un número desde al 01 hasta n , siendo n la cantidad total relevada en cada caso. Al ser material de carácter público, se decide no indicar en la nomenclatura la institución a la que se vinculan para evitar que dicha asociación a la universidad termine revelando la identidad de los entrevistados. En el Apéndice I se detalla la cantidad de documentos recolectados en cada universidad.

De acuerdo a Kvale (2011), “una vez que las entrevistas se han transcrito, es posible disponer de ellas para su estructuración y análisis por medio de diversos programas informáticos” (p. 130). Por ello se recurre al soporte del *software* QSR NVivo®, Versión 12, al cual se importan los archivos de los documentos y las transcripciones de las entrevistas, con la debida identificación institucional. De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987), esta primera etapa del análisis de datos se denomina “de descubrimiento”, por ser una fase donde se identifican los temas y comienzan a desarrollarse los conceptos. Aquí se realiza una primera lectura de los datos para verificar su correcta organización.

3.4.2. Análisis de los datos

En la *etapa de exploración del material*, se comienza con el *proceso de codificación* que consiste en aplicar reglas de sistematización para captar el contenido del texto que se ha recopilado en el campo y reducirlo mediante la *agrupación en categorías* (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Para Bardin (2011) el proceso de codificación implica determinar las unidades de registro y las unidades de contexto. La *unidad de registro* es la unidad de significación codificada que corresponde a un segmento de contenido tomado como unidad de base y la unidad de contexto es aquella unidad de comprensión que se utiliza para codificar la unidad de registro (Bardin, 2011). En la presente investigación se considera al *tema*

como *unidad de registro* y a los *párrafos o conjuntos de frases de los entrevistados* y los *fragmentos de documentos y noticias* como *unidad de contexto*.

En cuanto al proceso de categorización, las categorías pueden establecerse con *anticipación al relevamiento* o bien “se pueden *derivar ad hoc durante el análisis*” (Kvale, 2011, p. 139). Dellagnelo y Silva (2005) denominan a este proceso como “híbrido” al combinar las categorías previamente establecidas con nuevas categorías que resultan del proceso de análisis. Esto ocurre en la presente investigación donde, además de existir categorías previas y posteriores al análisis, se aclara que las *categorías iniciales se derivan del relevamiento de la literatura (theory driven)* mientras que las *categorías intermediarias y finales provienen de los datos recolectados (data driven)*, es decir “del propio lenguaje de los entrevistados” (Kvale, 2011, p. 139).

Para realizar la codificación “el investigador lee primero completas las transcripciones y codifica los pasajes importantes; luego, con la ayuda de programas de codificación y recuperación, se puede recuperar e inspeccionar los pasajes de nuevo” (Kvale, 2011, p. 131). Debido a la gran cantidad de datos, para efectuar esta tarea se cuenta con la ayuda brindada por el *software* de soporte (QSR NVivo®); así es como se crean los denominados “*nodos*” para representar las unidades de registro de acuerdo al tema de cada categoría inicial. Se explora el texto de las entrevistas (unidad de contexto) efectuando una primera codificación de los diversos fragmentos.

Con una sucesiva lectura, se confirma o reajusta la categorización inicial y comienzan a observarse aspectos que se mencionan con frecuencia o mayor intensidad. De la relectura, que luego se realiza por categoría inicial y ya no por entrevistado, se indaga con mayor profundidad el contenido de cada categoría para detectar aspectos que se repiten o se contraponen generando confirmación, confrontación o complementación de elementos. De esta forma se determinan las *categorías intermediarias y finales*, provenientes de los datos recolectados, que son ilustradas con extractos de los documentos institucionales y externos.

Para lograr una mejor aproximación a aquello que se presenta, en algunas oportunidades se recurre a la cita de extractos de relatos de las entrevistas o de los documentos presentados. Esto se justifica en que “el investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia” (Stake, 1999, p. 44).

Por último, para cada categoría final se crea una frase que representa su significado dentro del contexto del estudio, a la cual se denomina *inferencia*.

Así es como “el resultado final responde a un prolongado proceso de tanteo por el que se utilizan unas categorías provisionales que, más tarde, se conservan, suprimen o refinan” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 208) en función de la destreza del investigador.

La generación de categorías finaliza cuando se llega al punto que Hernández Sampieri et al. (2014) denominan “*saturación de categorías*”, que se define como aquel donde “los datos se vuelven repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirman lo que hemos fundamentado” (p. 435).

Como producto de esta etapa se elabora el *Libro de Códigos (codebook)* que contiene el detalle de categorías e inferencias (Apéndice J). Esta herramienta es de utilidad para ordenar y organizar los datos y para facilitar la elaboración de los gráficos que permitan comprender los datos (Franklin y Ballan, 2009). Este Libro de Códigos, además de tomarse como criterio para sistematizar la presentación de los resultados, se considera un instrumento valioso para la eventual replicación de la investigación.

3.4.3. Interpretación y elaboración de resultados

En esta última etapa del análisis se realiza la *interpretación de los resultados* obtenidos para lograr los objetivos establecidos.

Martínez Carazo (2006) indica que consiste en un análisis profundo de los datos donde se busca “interpretar las relaciones encontradas entre las categorías establecidas con base en el marco teórico (códigos) y los datos obtenidos, e intentar explicar por qué existe dicha relación” (p. 188), para comprender el fenómeno de estudio.

Considerando que “los datos construidos u obtenidos deben ser analizados a la luz de la teoría que guía y da sustento al estudio” (Sautu et al., 2005, p. 157), para la elaboración de los resultados se analizan los datos de las entrevistas, ilustrados con los documentos institucionales y externos, buscando confrontarlos con la base teórica construida en la primera fase de la investigación (capítulo 2).

La literatura debe ser una referencia orientadora para iluminar el análisis de los datos; es decir, no debe tomarse como un aspecto rígido ni limitante (Izcara Palacios, 2014). Para Yin (2015) se trata de mejorar empíricamente las proposiciones teóricas tomadas al inicio de la investigación e indica que la intención es buscar una “generalización analítica” (p. 44).

La discusión de los datos se estructura *con vinculación a la literatura y a las bases conceptuales* para generar resultados que permitan alcanzar los objetivos propuestos y detectar buenas prácticas y oportunidades de mejora que se traduzcan en estrategias para la gestión de la EaD.

3.5. Procedimientos de rigor del estudio cualitativo

Hernández Sampieri et al. (2014) sostienen la relevancia dentro de los estudios cualitativos de perseguir la realización de “un trabajo de calidad que *cumpla con el rigor*”

de la metodología de la investigación” (p. 453). Sin embargo, no existe consenso entre los autores respecto a cuáles son los criterios para lograr la calidad de la investigación.

Para Yin (2015) existen ciertos test que permiten determinar criterios para juzgar la calidad, que son: validez del constructo, validez interna, validez externa y confiabilidad. Se aclara que el autor sostiene que el test referido a la validez interna no es necesario en estudios descriptivos o exploratorios.

En cuanto a las tácticas para aumentar la *validez del constructo*, se adoptan las sugerencias de Yin (2015) respecto a utilizar varias fuentes de evidencias, principalmente durante la etapa de recolección de datos, y a establecer un encadenamiento de las evidencias recolectadas durante la redacción de la investigación.

Respecto a las tácticas para lograr la *validez externa*, se explica el modelo conceptual de referencia para la investigación, el cual se retoma durante el análisis y la interpretación de los resultados. Debido a que los estudios de caso se basan en “generalizaciones analíticas”, los datos son confrontados y analizados a la luz de la teoría, persiguiendo que las interferencias no sean en relación a la realidad del caso estudiado (Yin, 2015). Adicionalmente, para Franklin y Ballan (2009) la utilización de un libro de códigos estructurado es uno de los métodos que se utilizan para incrementar la validez de los estudios cualitativos.

En torno a la *confiabilidad*, Yin (2015) sugiere que se debe utilizar un protocolo para la investigación y explicitar todos los procedimientos utilizados, de forma de asegurar que siguiendo los mismos pasos otro investigador alcance las mismas conclusiones. En la misma línea, Izcara Palacios (2014) menciona “cuatro estrategias garantes de un elevado grado de confiabilidad” (p. 46) en las investigaciones cualitativas, las cuales fueron adoptadas en el estudio, que son: crítica constructiva de pares académicos, grabación y transcripción literal del material, utilización de una guía que incluya los requerimientos mínimos de información y la triangulación. Respecto a la triangulación, Stake (1999) indica que una de las estrategias es la *triangulación metodológica* que permite afianzar las interpretaciones a partir de los datos recolectados por distintos instrumentos, que en este caso son las entrevistas y los documentos.

Por último, Flick (2009) agrega aspectos de *credibilidad* en las investigaciones cualitativas. El autor menciona una técnica que consiste en evaluar si los datos son suficientes para merecer las afirmaciones del investigador considerando la amplitud, el número y la profundidad de las observaciones contenidas en los datos. Además, citando a Lincoln y Guba (1985), agrega la triangulación de métodos y datos (Flick, 2009).

Tomando como referencia los criterios y tácticas recomendadas por los autores mencionados para establecer la calidad de una investigación social empírica se elabora el Cuadro 19.

Cuadro 19. Procedimientos de rigor adoptados

Test	Táctica del estudio	Etapas de la investigación
Validez del constructo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de varias fuentes de evidencias. - Establecimiento de un encadenamiento de las evidencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevamiento de datos. - Análisis de datos. - Interpretación y elaboración de resultados.
Validez externa	<ul style="list-style-type: none"> - Definición previa de modelo teórico. - Realización de inferencias vinculadas a la teoría (generalización analítica). - Utilización del Libro de Códigos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bases conceptuales. - Análisis de datos. - Interpretación y elaboración de resultados.
Confiabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del protocolo de investigación. - Elaboración de procedimientos sistemáticos para recolectar los datos. - Crítica constructiva de pares académicos. - Grabación y transcripción literal del material. - Triangulación metodológica. - Atención al rigor metodológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevamiento de datos. - Análisis de datos. - Interpretación y elaboración de resultados.
Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Relevamiento realizado en 41 universidades públicas nacionales argentinas. - Búsqueda de congruencias y exposición de contrastes entre las fuentes de recolección. - Utilización de transcripciones textuales de las entrevistas. - Utilización de recortes textuales de los documentos institucionales y externos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevamiento de datos. - Análisis de datos.

Fuente: elaboración propia a partir de Yin (2015), Flick (2009), Izcara Palacios (2014), Stake (1999) y Franklin y Ballan (2009).

Con la mención de los procedimientos de rigor adoptados en las diversas etapas con la intención de minimizar los errores y sesgos del estudio, finaliza el diseño metodológico de la investigación. En el capítulo siguiente se presentan los resultados.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El objetivo del presente capítulo es exponer los resultados del relevamiento realizado para dar respuesta a los objetivos específicos b y c planteados en la investigación. En el Cuadro 20 se detalla la organización de este apartado, que se estructura sistemáticamente en función a los elementos del modelo conceptual de referencia propuesto en el apartado 2.

Cuadro 20. Organización de los resultados de la investigación

Sección	Objetivo específico	Elemento principal del modelo
4.1	b	1. Organización estructural necesaria para la EaD
4.2	c	2. Estado de transición en relación a la implementación de la EaD
4.3	c	3. Políticas y regulación gubernamental e institucional: influencia en la gestión de EaD
4.4	c	4. Decisiones estratégicas para implementar y sostener EaD
4.5	c	5. Cuadro de colaboradores que conforman el sistema de EaD
4.6	c	6. Entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD
4.7	c	7. Existencia de centros de apoyo presenciales
4.8	c	8. Gestión de la innovación aplicable al sistema de EaD
4.9	c	9. Requerimiento de recursos para el sistema de EaD
4.10	c	10. Monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en el cuadro precedente, el capítulo se organiza en secciones con base en las categorías iniciales derivadas de la revisión de la literatura. Dentro de estas, los resultados se agrupan en subsecciones referidas a las categorías intermediarias y finales que surgen de los datos obtenidos y que dan lugar a la elaboración de las inferencias interpretativas. Al finalizar cada apartado, se incluye un resumen y una ilustración para ayudar al lector a esquematizar los contenidos.

Con intención de agilizar la lectura, y adelantando la consolidación de resultados que se realiza en el Capítulo 5, se recurre al uso de colores dentro del texto para destacar en tono verde las buenas prácticas de gestión de EaD identificadas y en rojo las oportunidades de mejora que se detectan. Asimismo, se utiliza el azul para indicar los datos provenientes de la recolección de documentos institucionales y externos, tomados como fuente secundaria.

En el Cuadro 21 se presenta el perfil de los gestores, incluyendo datos demográficos e información de cada uno. Se recuerda que los datos respecto a las universidades públicas nacionales argentinas se encuentran en el Apéndice B.

Cuadro 21. Perfil de los gestores de EaD entrevistados

Id.	Género	Formación	Título de posgrado	Área de formación (título de mayor jerarquía)	Cargo vinculado a EaD	Antigüedad cargo (años)	Representante RUEDA	Fecha entrevista
1	Femenino	Posgrado	Doctorado	Educación	Director	7	Sí	19/12/2018
2	Femenino	Posgrado	Especialización	Tecnología aplicada a educación	Director	15	Sí	18/10/2018
3	Femenino	Grado	-	Educación	Secretario	2	Sí	04/12/2018
4	Masculino	Posgrado	Maestría	Tecnología aplicada a educación	Director	8	Sí	29/11/2018
5	Femenino	Posgrado	Maestría	Educación	Director	6	Sí	26/11/2018
6	Femenino	Grado	-	Sistemas	Responsable	6	No	23/11/2018
7	Femenino	Posgrado	Doctorado	Ciencias Sociales y Humanidades	Director	11	Sí	21/12/2018
8	Masculino	Grado	-	Gestión educativa	Secretario	2	No tienen	11/12/2018
9	Masculino	Grado	-	Psicología	Director	11	Sí	14/12/2018
10	Masculino	Grado	-	Computación	Responsable	2	No	08/10/2018
11	Femenino	Posgrado	Maestría	Arte	Coordinador	1	No tienen	21/12/2018
12	Femenino	Grado	-	Comunicación	Responsable	7	No	03/12/2018
13	Femenino	Posgrado	Maestría	Educación	Coordinador	8	Sí	10/10/2018
14	Femenino	Grado	-	Educación	Director	2	Sí	16/10/2018
15	Femenino	Posgrado	Maestría	Tecnología aplicada a educación	Coordinador	15	Sí	30/10/2018
16	Masculino	Posgrado	Maestría	Historia	Secretario	2	No	29/11/2018
17	Femenino	Posgrado	Maestría	Tecnología aplicada a educación	Director	25	No	15/10/2018
18	Femenino	Posgrado	Maestría	Política	Responsable	2	Sí	26/12/2018
19	Femenino	Grado	-	Educación	Director	3	Sí	07/12/2018
20	Femenino	Posgrado	Maestría	Educación	Coordinador	12	Sí	07/11/2018
21	Femenino	Posgrado	Maestría	Tecnología aplicada a educación	Director	2	Sí	03/11/2018
22	Femenino	Posgrado	Maestría	Computación	Secretario	4	No	21/11/2018
23	Masculino	Posgrado	Doctorado	Política	Referente	3	Sí	05/10/2018
24	Masculino	Posgrado	Doctorado	Política	Coordinador	6	No	17/10/2018
25	Femenino	Grado	-	Educación	Director	2	Sí	21/09/2018
26	Femenino	Posgrado	Especialización	Educación	Director	7	No	24/11/2018
27	Femenino	Grado	-	Educación	Secretario	2	No tienen	19/12/2018
28	Femenino	Posgrado	Especialización	Educación	Director	18	Sí	27/11/2018
29	Femenino	Posgrado	Doctorado	Computación	Secretario	2	No	10/12/2018
30	Masculino	Posgrado	Doctorado	Ciencias Sociales y Humanidades	Coordinador	13	Sí	25/09/2018
31	Femenino	Posgrado	Maestría	Política	Responsable	13	Sí	22/08/2018
32	Masculino	Posgrado	Maestría	Informática	Director	17	Sí	24/09/2018
33	Femenino	Grado	-	Política	Director	3	Sí	07/11/2018
34	Femenino	Grado	-	Ingeniería Química	Secretario	1	No tienen	18/12/2018
35	Femenino	Posgrado	Maestría	Tecnología aplicada a educación	Director	1	Sí	26/10/2018
36	Femenino	Posgrado	Doctorado	Ciencias Sociales	Secretario	2	No tienen	18/12/2018

Id.	Género	Formación	Título de posgrado	Área de formación (título de mayor jerarquía)	Cargo vinculado a EaD	Antigüedad cargo (años)	Representante RUEDA	Fecha entrevista
37	Femenino	Posgrado	Doctorado	Computación	Director	1	No	22/11/2018
38	Masculino	Posgrado	Doctorado	Informática	Director	3	Sí	12/10/2018
39	Masculino	Posgrado	Doctorado	Educación	Secretario	15	Sí	09/11/2018
40	Femenino	Posgrado	Maestría	Ciencias Sociales y Humanidades	Coordinador	5	Sí	07/12/2018
41	Femenino	Grado	-	Comunicación	Coordinador	15	No	03/12/2018

Fuente: elaboración propia.

Luego de hacer referencia al perfil de los entrevistados, a continuación se presentan los resultados obtenidos en cada categoría.

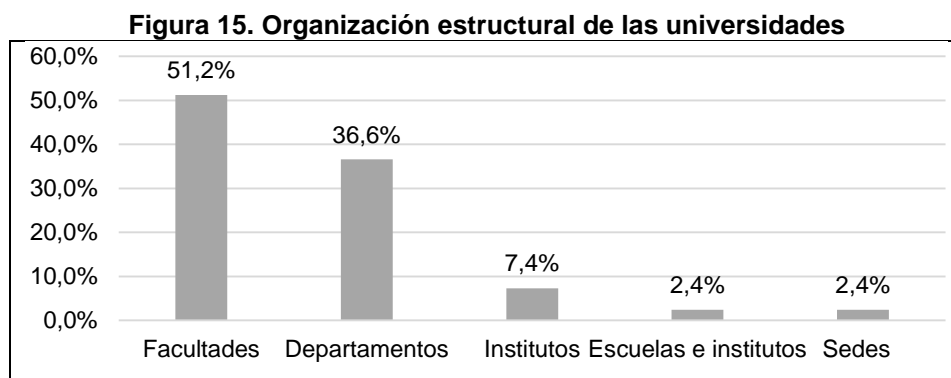
4.1. Organización estructural necesaria para la EaD

El análisis de la estructura se realiza por medio de la triangulación de datos provenientes del relevamiento documental en cada universidad, principalmente derivado de las páginas web oficiales, y de aquellos obtenidos de las entrevistas a los gestores.

En primer lugar, se describe la organización estructural a nivel institucional que, si bien no tiene relación directa con la EaD, es fundamental para comprender el marco estructural existente y por ello fue altamente referenciado en las entrevistas y en los documentos. En segundo lugar, se categoriza la estructura relacionada a la existencia de un área específica para las actividades de EaD.

4.1.1. Organización estructural a nivel institucional

Las universidades adoptan diferentes formas de estructura para organizar la ejecución de las tareas y la operatoria institucional; así se dividen en unidades académicas. Los datos revelan que es posible una organización basada en departamentos, facultades, institutos, escuelas e institutos o por sedes, siendo predominante las primeras dos, situación que se visualiza en la Figura 15.



Fuente: elaboración propia.

Dentro de las universidades organizadas en torno a facultades o departamentos también puede existir la conformación de sedes, escuelas, colegios, delegaciones, institutos y colegios, entre otros. Este factor suma una complejidad adicional al momento de organizar el funcionamiento institucional, como declaran los siguientes entrevistados:

“hay que articular bastante, las divisiones somos como áreas distintas y a nivel central estamos bien, a nivel central me refiero a nivel Rectorado, pero después hay que expandir eso hacia las [...] facultades [...] Entramos como en otra complejidad” (E04).

“Es una universidad muy compleja también, porque son [...] unidades académicas, un instituto dependiente de Rectorado más otros institutos de doble dependencia” (E40).

Seguidamente se presentan los formatos estructurales de las universidades objeto de estudio y las principales características mencionadas por los entrevistados.

4.1.1.1. Estructura organizacional conformada por facultades

En las universidades objeto de estudio predomina la estructuración en facultades, alcanzando el 51,2% de los casos. De este total, el 61,9% adopta otra forma de organización adicional, siendo predominante la organización en sedes (23,8%).

“Las ofertas las desarrollan autónomamente cada una de las facultades” (E07), es decir, que se especializan en el dictado de determinada rama del saber y esto implica que “cada facultad tiene características y demandas diferentes por el tipo de carrera que ofrece” (E37).

Las facultades son espacios autónomos, en los que “hay una cuestión de independencia” (E04) que impacta en la administración central: “esto hace que la gestión a veces se dificulte, porque las facultades tienen autonomía casi total” (E01). Cada una de estas va conformando su propia identidad, como expresa uno de los gestores: “si bien hay un estatuto y hay reglamentos y normativas generales, cada facultad ha ido adquiriendo un poco la historia, y más que nada con la modalidad, en proyectos distintos” (E41), mostrando heterogeneidad entre las facultades.

Como consecuencia, cuando la universidad cuenta con gran cantidad de unidades académicas, puede dificultarse la articulación con el nivel central al ser “muy difícil porque tenés muchas facultades” (E03) que coordinar. Además, “no todas las facultades están en las mismas condiciones” (E17) cuando la universidad decide regular institucionalmente algún proceso.

También ocurre que las instalaciones edilicias de las facultades están alejadas geográficamente (por ejemplo, en U02, U22 y U41). Algunas lo definen como una particularidad: “es una característica que tenemos nosotros, que es la dispersión

geográfica” (E22) y esto puede representar una dificultad al momento del traslado de personas o material cuando la universidad convoca reuniones generales.

4.1.1.2. Estructura organizacional con base departamental

Luego de la conformación por facultades, el 36,6% de las universidades objeto de estudio se organiza en torno a departamentos académicos. De este total, solo el 40% cuenta con otra división estructural adicional, siendo predominante la división en escuelas (20%).

Este tipo de organización pretende una mayor flexibilidad y transversalidad de los conocimientos, al **agrupar las disciplinas y las actividades, docentes y de investigación, de temáticas afines**. Esto permite que cada departamento dicte carreras y materias relacionadas a su área de incumbencia. E14 asegura que “cada uno de esos departamentos, como su nombre lo indica de alguna manera, ofrecen el servicio a varias carreras”. Se caracterizan por tener una estructura administrativa propia de menor dimensión: tienen Consejo Departamental, decano o director, secretario académico y secretaría general, entre otras funciones.

A nivel central, y coordinando el trabajo de los departamentos, existe el Rectorado y las secretarías que de este se desprenden y trabajan en articulación. En general, los departamentos crean las carreras y la oferta educativa, siendo que en algunas universidades la aprobación de las mismas corre por cuenta de las autoridades institucionales. Dependiendo de la temática a tratar, se vinculan con el sector central por medio de las diversas secretarías (Secretaría Académica, Secretaría de Posgrado, Secretaría Administrativa, entre otras). Por ejemplo, un gestor define a su institución como “una universidad departamental, o sea que tenemos un Rectorado, las diferentes secretarías que son del Rectorado y los departamentos docentes, y las carreras se relacionan con el Rectorado a partir de la Secretaría Académica” (E26).

Entre las ventajas de la departamentalización, los entrevistados revelan que **permite mejor organización de procesos y de recursos**: “yo creo que sí, que la organización departamental, y casi todas las universidades nuevas tienen esa organización que es por departamento y no por facultades, permite economizar pasos, creo que también recursos” (E26).

Sin embargo, **esta centralización puede traer menor flexibilidad para las unidades académicas al perder autonomía**, por eso es importante **mantener una buena comunicación**. Así E26 indica: “como es centralizado necesitas que todo esté muy organizado, porque es mucho el laburo y a la vez que haya una buena comunicación y circulación de la información”.

4.1.1.3. Otras formas de estructura organizacional

Si bien organización mediante departamentos o facultades predomina entre las universidades objeto de estudio, también existen otros formatos que se relatan seguidamente.

Un tipo particular de ordenamiento es la conformación de institutos (7,4% de las universidades objeto de estudio), lo cual requiere una estructura de gestión y de apoyo a nivel central, que permita la ejecución de proyectos transversales y la comunicación entre dichas unidades: “la universidad tiende todo a la centralización, no es un modelo de facultades, sino un modelo más centralizado” (E23). Un gestor explica que “serían como facultades en otros lados, acá se llaman institutos” (E25). También U10 se organiza bajo este formato.

Similar a la disposición anterior, puede agregarse la organización mediante escuelas e institutos. Así, por ejemplo U05 está organizada en escuelas, institutos y la unidad central: “para nosotros no son facultades, sino escuelas e institutos” (E05). Cada escuela cuenta con un decano y una estructura administrativa propia. [Esta información se verifica en los documentos y noticias recolectadas, que hacen mención de esta forma de organización \(D28, D29, N82\).](#)

Otro caso observado es la disposición estructural mediante sedes como forma única de organización (a diferencia de aquella que se presenta en combinación con las facultades), con intención de lograr presencia universitaria en determinado lugar. Este formato requiere que las sedes cuenten con una estructura propia de funcionamiento, como remarca el gestor:

“en las sedes, que hacen toda la gestión académica de las carreras, ya tenés otra estructura adicional. Hay secretarías académicas por sedes, hay una dirección de asuntos académicos por sede y cada una tiene su departamento de docencia, su departamento de alumnos y cada uno va cumpliendo las distintas funciones” (E33).

[Esta declaración se verifica en documentos externos donde por ejemplo, en una entrevista el rector explica que cada sede se conforma con una escuela para la docencia, departamentos e institutos, conformando una “figura heterodoxa” \(N376\) en cuanto a su estructuración.](#)

Como se desprende del presente apartado, existe diversidad de organización estructural en las universidades estableciendo diferentes marcos de estructura institucional dentro del cual están inmersas las actividades de EaD. En la próxima sección se describe la existencia de un área específica para la modalidad.

4.1.2. Existencia de un área de EaD dentro de la universidad

Independientemente del formato de organización adoptado, la universidad puede contar con un área específica para las tareas de EaD conformada dentro de la estructura a nivel central, a nivel de las unidades académicas o ambas. Estas posibilidades se presentan en el Cuadro 22, donde se visualiza que el 82,9% de las universidades bajo análisis declara la existencia de un área institucional dedicada a la modalidad, al cual se agrega la particularidad del 4,9% de organizaciones que, sin sector central, tienen espacios conformados dentro de la unidad académica.

Cuadro 22. Existencia de área de EaD y ubicación estructural

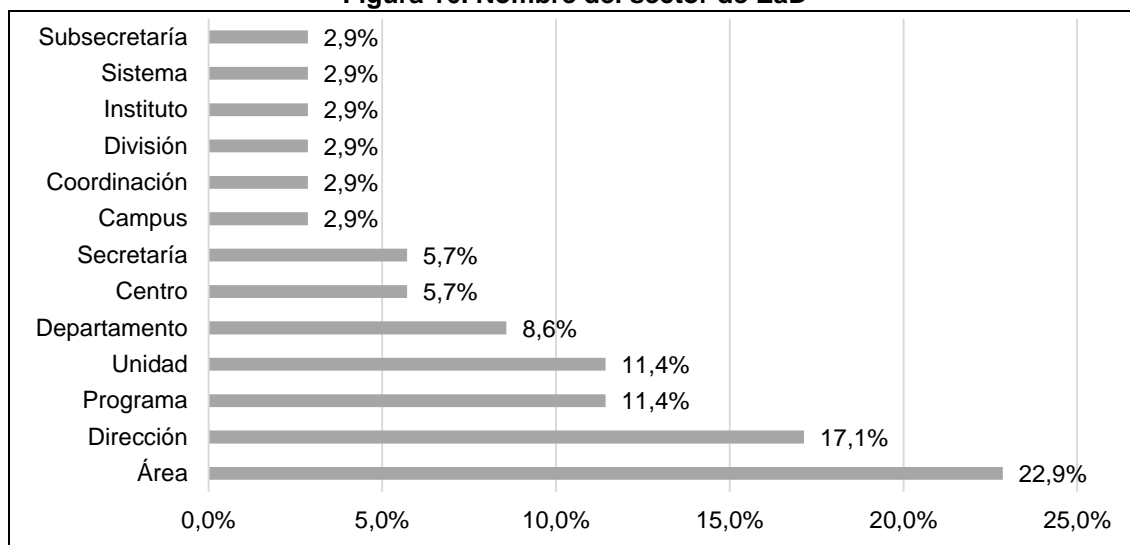
Ubicación		Unidad académica		
		Sí	No	Total
Central	Sí	58,5%	24,4%	82,9%
	No	4,9%	12,2%	17,1%
	Total	63,4%	36,6%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

Haciendo foco en las 17,1% de instituciones restantes que no disponen de un área central, se observa que el 71,4% de las mismas tiene una antigüedad menor o igual a los cinco años, es decir se encuentran en etapa inicial de sus actividades. Incluso, del relevamiento se desprende que el 42,9% aún no había comenzado a dictar carreras. También se remarca la situación de dos organizaciones que, a pesar de no tener sector de EaD central, cuentan con oferta de carreras a distancia. Se trata de U03 donde además redactaron y presentaron el SIED que depende de la Secretaría Académica y U11 que dicta una carrera bajo esta modalidad, [situación que se verifica en el relevamiento documental interno y externo \(D41, N125, N126\)](#). Finalmente, en esta categoría se puntualiza en U37 que tiene sector configurado dentro de la estructura de una unidad académica, pero presta servicio a toda la institución.

En cuanto al nombre que se otorga a este espacio (Figura 16) se observa gran diversidad, siendo predominante, en un 22,9% de las universidades, la denominación de área, seguida de dirección (17,1%) y programa o unidad (11,4% en cada caso).

Figura 16. Nombre del sector de EaD



Fuente: elaboración propia.

La diversidad de denominaciones que recibe el sector de EaD, presentada en la Figura 16, puede sugerir la existencia de una **dificultad al momento de institucionalizar la EaD por causa de estas diferencias**. Se considera oportuno indicar que en la presente investigación se adopta el vocablo “área”, que se usa como sinónimo de sector, para hacer mención al espacio dentro de la estructura organizacional que agrupa las actividades de EaD.

Desde la esfera gubernamental podrían implementarse medidas para favorecer a la EaD, pero no existe certeza acerca de cómo van a ser implementadas estas decisiones dentro de cada universidad. Las implicaciones institucionales que generan las disposiciones normativas generales dependerán de cómo se organice cada institución educativa, no existiendo la posibilidad de generalizar las consecuencias.

Lo mismo ocurriría a nivel interno, es decir dentro de cada organización educativa. Considerando la existencia de universidades que no conformaron sectores de EaD dentro de las unidades académicas (36,6%), si a nivel general se tomaran decisiones referidas a la modalidad **no puede establecerse una previsión general acerca de cómo serán operacionalizadas en cada dependencia**.

Con base en la descripción de la realidad observada, se sugiere la **posibilidad de una intervención gubernamental para ayudar a organizar el campo institucional de EaD**. Podría establecerse una reglamentación para unificar el significado de la denominación que cada universidad elija para el sector de EaD (por ejemplo: dirección, secretaría, programa). Así sería posible asociar cada nombre a una ubicación estructural, a la dependencia de otros sectores y a la asignación de responsabilidades, entre otros. Para explorar esta inferencia preliminar, en las siguientes secciones se analizan con mayor detalle las diversas combinaciones estructurales observadas.

4.1.2.1. Ubicación del área de EaD a nivel central

De acuerdo a los datos presentados previamente (Cuadro 22), el 82,9% de las universidades poseen un área de EaD declarado dentro del organigrama institucional.

A partir de la nueva reglamentación nacional, y como se menciona en el apartado 3.1.1, las universidades se vieron obligadas a generar normativa institucional para conformar el SIED; esto originó la necesidad de reunir a las unidades académicas para establecer pautas generales (E01, E05, E12, E19, E26, E30, E31, E37). Por este motivo, en la mayor parte de aquellas instituciones que no tenían un sector de EaD a nivel central, decidieron su conformación o comenzaron a trabajar en ello (por ejemplo, U36), pero **se enfatiza en que esto no siempre responde a una necesidad operativa; pudiendo ser una formalidad para acatar las nuevas disposiciones**, aspectos que se profundizan dentro de esta subsección. La situación de las universidades sin área de EaD central se explica luego del Cuadro 22.

a) Ubicación jerárquica: dependencia de Secretaría Académica para integrar procesos y evitar su duplicación

En la mayor parte de las universidades, el área central depende de la Secretaría Académica (Secretaría de Asuntos Estudiantiles o nombre similar) de Rectorado. Esta ubicación puede deberse a la exigencia gubernamental de presentar el SIED que tiene un carácter normativo de nivel institucional. Entonces, **algunas universidades hicieron adecuaciones para ubicar al sector de EaD dentro de dicha secretaría**, por considerar su alto nivel de jerarquía organizacional.

Justificando esta ubicación dentro de la estructura, **desde este espacio se puede organizar de forma eficiente y centralizada los procedimientos, sin duplicar los procesos**, como expresan los siguientes entrevistados:

“lo que ahora modificamos fue esto de la dependencia directa académica y de poder integrar con mayor fuerza todos los procedimientos, porque a veces se duplicaban y en ese sentido sí, creo que este tipo de organización te permite no duplicar pasos” (E26).

“somos Secretaría Académica [...] como nosotros somos una universidad pequeña, los servicios generales son generales. No tenemos nada duplicado como tienen otras universidades” (E19).

En otros casos, el área de EaD depende directamente de Rectorado, como ocurre en U15, U17, U18, U22 y U38. **Un documento justifica esta ubicación al expresar que “por su carácter estratégico para el cumplimiento de sus funciones fundamenta la dependencia directa de Rectorado” (D76)**, si bien el gestor declara que se trata de “una pequeña área” (E21), concentrando la mayor parte de actividades de EaD en un sector

dependiente de una de las unidades académicas. **La desventaja es que, al no tener articulación con las restantes áreas de la universidad, y solo vincularse con el órgano máximo, puede ocasionar duplicidad de procesos.** Esta situación fue advertida por E26 donde tuvieron que cambiar la dependencia jerárquica:

“Originalmente [...] dependía de Rectorado, pero cuando se empezó a trabajar en el SIED y tratando de integrar todos los circuitos administrativos y entendiendo que es *una* modalidad, se ubicó [...] en la Secretaría Académica: depende de la Secretaría Académica por resolución del Consejo Superior” (E26).

Así **se puede integrar los procesos administrativos y unificarlos con la presencialidad.** Esta afirmación se verifica en los documentos institucionales, como por ejemplo en la declaración de valores: “**buscamos el mejor resultado posible. Creemos en la necesidad de trabajar por procesos, ordenando las tareas**” (D92).

La mencionada necesidad de responder a la normativa ubicando la gestión de la modalidad en un nivel estratégico, **puede hacer que la responsabilidad por el SIED recaiga en la autoridad máxima dentro de Secretaría Académica, aun cuando existe un sector de EaD general** (E26, E31, E32).

Esta situación ocurre en U32, que cuenta con un área especial para la modalidad, con un director a cargo, pero en “la estructura organizacional, según consta en la reglamentación, digamos, el encargado de la educación a distancia es el secretario académico” (E32). Una realidad semejante sucede en U26, donde “los SIED dependen del organismo de gestión y de decisión más jerárquico en las universidades y de donde se lleva adelante la modalidad, en nuestro caso es el Rectorado” (E26). También lo remarca E31 al declarar que “de estar solo enclavada en la Secretaría de Posgrado [...] ahora hay una resolución, un SIED [...] que nos abarca a todos los departamentos, en todos los niveles educativos y colaboramos todos para conformar también, promovido por la Secretaría Académica” (E31).

Inferencia: el área de EaD a nivel central depende, en forma predominante, de la Secretaría Académica de Rectorado para facilitar la integración de los procedimientos generales y evitar la duplicación de procesos, pero esta última conserva la centralización de responsabilidades.

b) Ventajas del área de EaD central: visibilidad, lineamientos institucionales, gestión eficiente de recursos y articulación con las unidades académicas

Disponer de un sector de EaD articulado a la estructura central permite **trabajar de forma integrada y tener una visión general** de la universidad; además **brinda mayor visibilidad** a la modalidad y a las tareas del sector mediante lineamientos generales para

la institución. Entre otras ventajas, los gestores mencionan que cuando surge la oportunidad de crear una propuesta a distancia, se facilita el análisis global de la disposición de docentes para cubrir esta oferta y permite una eficiente gestión presupuestaria porque no siempre requiere contratar nuevos docentes (U26). También posibilita la articulación con las unidades académicas y entre ellas, como expresa E07:

“también articula de un modo directo las acciones con cada una de las facultades, de hecho, el Rectorado en este momento se está constituyendo a partir del SIED como el ente centralizador y regulador de las ofertas [...] que se están desarrollando y que se están pensando, en el seno de cada una de las unidades académicas” (E07).

Algunas universidades plantean que el sector de EaD central sea un ámbito de soporte con un equipo reducido: “existe una pequeña área de educación a distancia” (E21). Igualmente, E10 sostiene: “dentro de la Secretaría Académica, estamos el equipo del campo virtual, que hoy en día somos tres personas, o sea, es muy chiquito” y E39 afirma que tienen “un modelo que nosotros llamamos matricial [...] tenemos un equipo de docentes, *reducido*, son unos pocos docentes [...] que se separan de sus funciones docentes parcialmente [...] para que trabajen en la toma de decisiones” (E39).

En ciertas universidades, aunque el plantel no siempre es reducido, la actividad del sector se organiza por proyectos y en colaboración con las unidades académicas (E02, E18, E23) y por eso se lo considera “un área transversal” (E18) que trabaja “a partir de una situación transversal articulando proyectos específicos” (E23), es decir bajo una “una lógica que se denomina de gestión de proyectos” (E02).

En cambio, una institución que ha pasado por esta instancia de organización matricial cuenta actualmente con una estructura adicional para la modalidad; se trata de E28 que declara: “hay muchas unidades académicas en la universidad, una es la virtual, y es como que somos una universidad en chiquito” y más adelante agrega: “en un primer momento nos organizamos por proyectos, era matricial. No trabajábamos por funciones [...] pero en este momento bueno, nos pareció que era más importante trabajar de esta forma, porque es la misma forma que trabaja presencial” (E28).

Si bien el personal estable puede ser acotado, en determinadas universidades, se planea que se vaya ampliando en función de la demanda, como en U37:

“ha planteado el trabajo del área como un área de soporte, en donde lo que hace es flexibilizar, en función de la demanda, hay un equipo estable pero que es muy reducido y que en función de la demanda [...] se van incorporando nuevos equipos de las unidades académicas” (E37).

No obstante, otros establecimientos requieren una ampliación de la estructura central para abarcar a las sedes que están alejadas geográficamente. E35 sostiene que

“se ha pedido [...] una ampliación de la estructura, porque somos *muy pocos* para manejar en forma transversal toda la universidad”.

Inferencia: la existencia de un área de EaD a nivel central, que puede tener un equipo amplio o reducido, permite visibilizar la modalidad, generar lineamientos institucionales, gestionar eficientemente los recursos y facilitar la articulación con las unidades académicas.

c) Desventajas del área de EaD central: dependencia del impulso y del apoyo político del gobierno institucional

A pesar de las ventajas enumeradas y si bien la **existencia de un área de EaD central brinda apoyo a los sectores bajo su incumbencia, no asegura el apoyo institucional** para impulsar la modalidad y su expansión. Esto ocurre en U17 que cuenta con un espacio rectoral, que se ocupa únicamente de gestionar el campus virtual y no brinda incentivo ni soporte para la EaD: “esta nueva instancia que se crea en este Rectorado no ha tomado contacto con las unidades académicas a los fines de generar políticas, estrategias comunes, compartir recursos humanos, técnicos” (E17).

Del mismo modo, en U24 el área central de EaD se ocupa de la plataforma y el resto de las actividades se manejan internamente dentro de cada unidad académica: “a nivel administrativo, de gestión, cada unidad académica se encarga [...] está totalmente descentralizado” (E24). En U15 sucede una situación similar, que el entrevistado expresa con cierto pesar:

“A nivel de Rectorado también se ha ido quedando y en este momento [...] es una o dos personas a cargo de un campus virtual y donde no hay una coordinación de la modalidad, que piense en cuál es el modelo educativo, cuáles son las mejores prácticas, cómo deben ser los materiales, cómo es... no, no, no, nadie está pensando, a nivel Rectorado, a nivel general de universidad” (E15).

Incluso, en una institución el sector de EaD existía dentro de una unidad académica **y se hizo un traspaso para ubicarlo en la esfera central pensando en otorgar un mayor impulso, situación que no brindó los resultados deseados:**

“la verdad es que nuestras autoridades nunca apostaron demasiado a que este instituto crezca, cuando pasó a depender de [...] Rectorado, esperábamos que las autoridades le pongan ‘pilas’ y que eventualmente crezca, para poder dar un servicio más interesante dentro de la universidad, lo cierto es que tiene dos personas [...] y con eso hacemos lo que podemos” (E38).

En línea con lo anterior y en un esfuerzo de priorizar la modalidad, en U19 **se conformó el sector con la categoría de dirección simple (D67)** pero no se alcanzaron los

resultados esperados; así lo revela el gestor: “fue un esfuerzo que pensamos que íbamos a poder llenar, pero después nos faltan cargos, así que solo tenemos jefes de departamento, pero bueno ese movimiento fue porque queremos priorizar esa alternativa” (E19). Otra desventaja podría derivarse de la descoordinación entre la planificación tecnológica a cargo del área central y la académica, que maneja cada dependencia. Por estas razones es que, pese a la existencia de un sector central, su capacidad de actuación puede ser limitada.

Inferencia: la existencia de un área de EaD central no asegura el desarrollo de la modalidad al depender del impulso y del apoyo político del gobierno a cargo de la universidad.

4.1.2.2. Sectores de EaD descentralizados: diversidad de avance en función de las necesidades y los recursos de las unidades académicas

Como se indica en el Cuadro 22, en el 63,4% de las universidades analizadas se releva la existencia de, al menos, un sector de EaD conformado bajo la órbita estructural de una unidad académica (departamento, facultad, escuela o como la institución la denomine).

Los entrevistados declaran que cuando no existían lineamientos centrales referidos a la modalidad, **las unidades descentralizadas que lo consideraron necesario, al manejarse autónomamente, resolvieron crear un área propia para impulsar la oferta a distancia.** Esto deriva en la particularidad que se observa en diversas universidades donde las primeras acciones de EaD surgen en el seno de dichas dependencias (E07, E15, E17, E20, E21). Esta circunstancia podría deberse a que son las encargadas de generar propuestas formativas y a que están en contacto con estudiantes y docentes con iniciativa para incorporar tecnología en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Tal realidad se remarca en las siguientes declaraciones:

“somos los primeros en gestar un departamento, tenemos inicio en 2001 como un área y en el 2007 se institucionaliza como un departamento de educación a distancia y el Rectorado en 2015 consolida el departamento” (E07).

“el crecimiento de la educación a distancia [...] empieza en la Facultad de Ciencias Económicas te digo en el año 1994” (E17).

“la Facultad de Humanas fue la que un poco le fue imponiendo la agenda al resto de la institución” (E21).

“la Facultad de Humanas desde la década del '80 tiene acciones, no te voy a decir programas completos, pero acciones de educación a distancia” (E20).

Cabe notar que **no todas las unidades académicas tienen las mismas necesidades y recursos para desarrollar la modalidad** (E05, E09, E40, E41) presentándose diversidad de realidades donde “algunas escuelas lo tomaban y otras escuelas decían ‘yo no quiero saber nada con esto’” (E05) derivando en que existen “unidades académicas que han hecho experiencias que están más avanzadas que otras” (E09). Por eso se presentan áreas “con distintos desarrollos” (E20); **declaración que se corrobora en documentos institucionales (D70)**.

Tal es la heterogeneidad dentro de una misma universidad que un caso particular se revela en U06, donde el sector de EaD está conformado dentro de una unidad académica. No obstante, tiene una relevancia fundamental porque desde allí presta servicio a toda la institución; de hecho el SIED depende de esa unidad, **lo que se verifica en el relevamiento documental interno (D31, D32)**.

Como se menciona previamente, incluso puede acontecer que existan espacios descentralizados dedicados a la modalidad a pesar de no haber un área institucional de EaD. Es el caso de U03, si bien el gestor cree que hay una tendencia a **implementar un sistema centralizado para regular los procesos**, porque afirma que “no tiene sentido que tengamos duplicado o triplicado muchas cosas cuando las podemos tener en un solo nivel y desde ahí desarrollarse” (E03), siempre respetando las características propias de cada una de las facultades que la conforman.

Con la exigencia gubernamental de redactar el SIED surge la **complejidad de reunir estas realidades**. Las instituciones no pueden ignorar el recorrido que fueron transitando las unidades académicas avanzadas y también deben respetar a aquellas que no presentan interés genuino en la conformación de un sector de EaD o bien que no dispongan los recursos necesarios para el funcionamiento (E20, E29), como indica el siguiente entrevistado: “lo dice la reglamentación general, que tiene que haber una estructura mínima. Lo que nosotros sabemos en la práctica es que bueno, insisto, no siempre se tienen los recursos” (E20). En cambio, en otras representa una oportunidad de crecimiento y ya se está planificando la creación de áreas a nivel descentralizado: “es algo que vamos a proponer” (E33).

Inferencia: la existencia de sectores de EaD descentralizados depende de las necesidades y de los recursos disponibles en las unidades académicas, presentándose diversidad en cuanto al grado de avance respecto a su conformación.

4.1.2.3. Coexistencia de área de EaD central y en unidades académicas: respeto por la autonomía y delimitación clara de funciones

Continuando el análisis de la ubicación estructural del sector de EaD, otra posibilidad es sumar los beneficios de contar con un área central y en las unidades académicas. Esta situación se verifica en el 58,5% de las universidades analizadas (Cuadro 22), si bien la cronología de cómo fueron surgiendo estos espacios es diferente en cada universidad, aspecto acentuado por el hecho de que las acciones en EaD no siempre se formalizan en la creación de un sector dentro de la estructura.

Afirmando la coexistencia de estos espacios, un documento muestra la necesidad de no superponer esfuerzos “ante las múltiples acciones emprendidas por las unidades académicas [...] y las áreas centrales” (D76). Igualmente, en el marco de un informe con extractos de una entrevista a autoridades institucionales, se comprueba este vínculo:

“En la elaboración de las propuestas curriculares, ‘el mayor esfuerzo lo tiene que realizar la facultad en armar la propuesta curricular de la carrera. En eso no interviene el departamento, es una propuesta que tiene que ser trabajada en la facultad y luego, cuando está armada, comienza la articulación con el departamento para la implementación’, afirma [...]” (N89).

La convivencia de estos espacios puede ser la forma de funcionamiento preferida por la universidad, como indica E01: “tenemos actividades centralizadas y actividades descentralizadas – y enfatiza que – esta combinatoria a nosotros nos resulta” (E01). Esta declaración se corrobora con documentos que establecen que “las unidades académicas dictarán normativa particular para sus respectivas carreras” (D05).

Los entrevistados a favor de la coexistencia de estos espacios mencionan los beneficios: “creo que esta tracción entre descentralizado y centralizado está buena, porque yo creo que las escuelas tienen que tener autonomía, las carreras tienen que tener autonomía, las cátedras tienen que tener autonomía” (E05).

Una forma de mejorar el funcionamiento es delimitar claramente las tareas de cada uno y mantener buena comunicación para trabajar de forma coordinada (E02, E07, E19, E33). Esto se percibe en palabras de los gestores:

“lo que hacemos es funcionar en algunas cuestiones a demanda de los departamentos y algunos proyectos los impulsamos nosotros. Eso se articula con las direcciones de departamento, que hay un diálogo bastante fluido, hay reuniones semanales con los departamentos, se va planteando, se va decidiendo qué se hace o qué no” (E19).

“cada unidad académica define qué tipo de proyectos quiere hacer a distancia y entonces ahí hay una serie de estrategias, de formación de los docentes, de reconocimiento de la tecnología, de pautas de comunicación, que se trabaja en conjunto” (E02).

De los argumentos se desprende que **el sector central brinda asesoramiento a las unidades académicas**, que demandan los servicios del área central según el grado de avance e interés por la modalidad (E09, E30, E37), resultando que “en algunos casos requieren más los servicios” (E09) que en otros.

Como ocurre en U37, el espacio institucional **determina los lineamientos generales respetando el trabajo descentralizado** “porque cada unidad académica, cada facultad, tiene características y demandas diferentes por el tipo de carrera que ofrece” (E37). **En esta universidad, la convivencia del área central y en las unidades académicas se remarca en los documentos; se extrae que un objetivo del área de EaD, dependiente de la Secretaría Académica, es establecer pautas comunes con las acciones de EaD de las unidades académicas y “propiciar el trabajo colaborativo” (D123).**

La delimitación de funciones puede **ser consecuencia natural de la operatoria que determina esta lógica de funcionamiento**, como sucedió en U40 que inicia “como un programa central que se hacía cargo absolutamente de todo” (E40) pero con el transcurso del tiempo tuvieron que habilitar “instancias más flexibles acordes a las demandas y a las necesidades de las distintas unidades académicas” (E40).

Una función clave a delimitar es la creación de carreras (E07, E18, E32, E33). En algunas instituciones se maneja de forma centralizada, como en U14 donde “las carreras dependen del Rectorado y los docentes dependemos de los departamentos y damos, ofrecemos el servicio académico a distintas carreras” (E14). En otras universidades, crear carreras es una competencia que recae solo sobre las unidades académicas. Así los gestores manifiestan que “las ofertas las desarrollan autónomamente cada una de las facultades” (E07); por eso, cada unidad “establece la política de dictado de cada una de las carreras” (E32) y generalmente son las que “nombran docentes” (E18). Un entrevistado reconoce que fue un aspecto conflictivo y tuvieron que resolverlo reglamentariamente: “se tomó esa decisión que solamente las unidades académicas generen la oferta, no el Rectorado” (E16).

Inferencia: la coexistencia de un sector de EaD a nivel central y dentro de las unidades académicas permite potenciar las ventajas de ambos, pero debe respetarse la autonomía y delimitarse claramente las funciones de cada uno para trabajar de forma coordinada.

4.1.2.4. Ubicación estructural del sector de EaD: determinante para establecer vínculos con otras áreas y optimizar recursos institucionales

A partir de la ubicación del sector de EaD dentro de la estructura organizacional, y considerando que reúne perfiles de trabajo y tareas diversas, **se define la posibilidad**

de vincularse con otros sectores de la institución (más allá que algunas universidades disponen de personal especializado dentro del área de EaD).

Cuando se ubica a nivel institucional, se amplían las posibilidades de vincularse con otras áreas y así optimizar el uso de los recursos, como indica E12: “necesitamos trabajar con otras áreas para sostener algunos proyectos” y luego agrega: “no somos un área descentralizada que tenemos todos los recursos” (E12) necesarios para abordar la modalidad.

Mayoritariamente, los entrevistados mencionan el trabajo articulado con el área de sistemas, informática o nombre similar (E19, E23, E32, E35, E39, E40, E41) que provee recursos, brinda soporte y asistencia técnica, entre otras funciones. Se destacan los siguientes comentarios:

“como es una universidad chica, con bajos recursos, mucho descansa en los procesos de Sistemas, entonces eso hace que estemos, ahí sí, avanzados” (E23).

“la Secretaría de Informática provee todos los recursos tecnológicos” (E32).

“tenemos mucho apoyo de la Subsecretaría de Informática, así que cualquier requerimiento o cualquier problema de conectividad, armado de equipo, cableado y todo lo demás, nos dirigimos a ellos que nos dan el soporte técnico” (E35).

“hay un equipo técnico que depende de otra secretaría que son los programadores y los desarrolladores, esos son los que administran todo lo que es el sistema de gestión académica por un lado y por otro lado el campus virtual” (E39).

Este vínculo se aprecia en los documentos institucionales donde se comunica que el sector de EaD “articula acciones con otras áreas” (D140), como por ejemplo con la dirección dependiente de la Secretaría General encargada “del funcionamiento de la plataforma” (D151).

Si la universidad cuenta con un sector para el desarrollo del material audiovisual, este también brinda su apoyo al área de EaD: “la parte audiovisual necesitamos trabajar con otras áreas, porque no tenemos los equipos para hacer videos” (E12) reconociendo la especificidad del trabajo. E04 menciona que, en un cambio de ubicación en la estructura, en el que el sector de EaD pasó a ser una Dirección General, le asignaron el espacio dedicado a la producción de materiales.

Al tener mayor visibilidad institucional, E07 remarca que el área de EaD tiene vinculación con los órganos de gobierno y gestión de la universidad: “nosotros representamos y formamos parte del Consejo de Investigación, del Consejo Académico, del Consejo de Extensión, cuestión que antes el Departamento de Educación a Distancia no tenía esa inserción dentro de estos espacios de gestión” (E07).

Adicionalmente, puede suceder que **la gestión administrativa sea compartida con otros sectores**, como subraya E39: “hay una secretaría de gestión académica, que se encarga de las altas, bajas, matriculaciones, inscripciones de lo que es todo el programa de educación a distancia, pero también de los estudiantes presenciales”.

Inferencia: la ubicación estructural del área de EaD determina las posibilidades de vincularse con otros sectores institucionales para trabajar de forma articulada y optimizar el uso de recursos, destacándose principalmente el apoyo del área de sistemas.

4.1.3. Resumen

En el presente apartado se brindan los resultados acerca de la organización estructural de las universidades y a la existencia de un área de EaD.

A partir de los datos presentados se observa que las instituciones se organizan en facultades, siendo el formato predominante, con base departamental y también existen otras formas, como la disposición en torno a institutos, escuelas y sedes.

En relación a la existencia de un área de EaD, que se presenta en el 82,9% de las universidades y puede recibir distinta denominación, la misma puede ubicarse en el nivel central, a nivel descentralizado o en ambos.

Cuando se ubica en una posición central, en la mayor parte de las instituciones depende de la Secretaría Académica (o nombre similar) para integrar procedimientos y evitar la duplicación de procesos. Las ventajas de esta ubicación se derivan de una mayor visibilidad, la generación de lineamientos con alcance institucional, la posibilidad de gestionar eficientemente los recursos y la facilidad para articular el trabajo con las unidades académicas. Sin embargo, como aspecto negativo se remarca la dependencia del impulso y del apoyo político que brinde el gobierno institucional al sector de EaD.

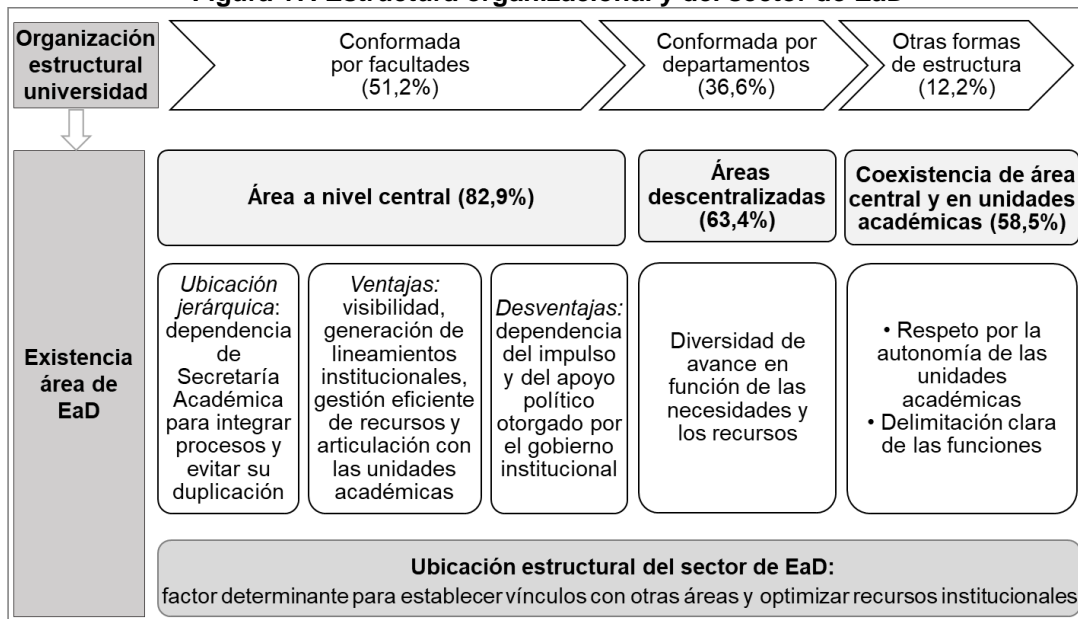
También existen sectores descentralizados de EaD en las unidades académicas, lo cual depende del interés y de los recursos disponibles, presentando así diversos grados de avance en cada dependencia, incluso dentro de una misma organización.

Sumando los beneficios de ambas alternativas, las universidades pueden disponer de un área central y en las unidades académicas para lo cual se recomienda el respeto a la autonomía de cada espacio y una delimitación clara de las funciones, entre las que se destaca la potestad para crear carreras a distancia.

Finalmente, este apartado muestra que la ubicación estructural del sector de EaD es un factor determinante para establecer vínculos con otras áreas de la organización, en especial con el sector de sistemas, de forma tal de optimizar el uso de los recursos.

Tales categorías determinan la estructura del sector de EaD y se presentan a continuación (Figura 17).

Figura 17. Estructura organizacional y del sector de EaD



Fuente: elaboración propia.

Frente a la diversidad estructural existente en las universidades relevadas, como conclusión de la presente sección se confirma la inferencia preliminar relacionada a la amplitud de denominaciones del sector de EaD y a la dificultad que esto genera para institucionalizar la modalidad.

Asimismo, dichas universidades fueron creadas para atender alumnos presenciales y han adecuado la estructura para incorporar la EaD dentro de las unidades académicas y a nivel central. Sin embargo, estos cambios no siempre ocurren por aspectos operativos, sino que también son impulsados por los requerimientos normativos.

Esto puede denotar una oportunidad para perfeccionar la normativa gubernamental, brindando pautas para organizar la EaD dentro de la estructura institucional y así colaborar en la configuración estructural del campo de la EaD dentro de las universidades públicas nacionales. Seguidamente, se exponen los resultados vinculados al estado de transición respecto a la implementación de la modalidad.

4.2. Estado de transición en relación a la implementación de la EaD

Para determinar el estado de transición en relación al establecimiento de la EaD en las 41 instituciones analizadas, se recurre a información brindada por los entrevistados y a datos que se desprenden de los documentos relevados. Los resultados se agrupan en función a cómo definen la etapa actual, a la preparación organizacional para implementar y sostener la modalidad y a la gestión del cambio hacia la EaD.

4.2.1. Definición de la etapa actual

Al consultar sobre el estado actual respecto a la implementación de la EaD, los gestores utilizan diferentes definiciones, que se agrupan en cuatro categorías. El 12,2% está sin desarrollo de la modalidad, por *ausencia de una decisión institucional*, y el 31,7% en *etapa de reconfiguración* para formalizar dicho modo educativo. El mayor porcentaje, representado por el 34,1% se declara *en crecimiento* y, por último, el 22% considera estar transitando la *etapa de madurez*, derivada de una sólida concepción y experiencia en la modalidad. Se presenta a continuación cada una de estas fases.

4.2.1.1. Sin desarrollo: ausencia de apoyo institucional para la EaD

A pesar de no tener avances en la implementación de la EaD, puede suceder que sea un plan a mediano o largo plazo. En esta instancia se ubica el 12,2% de las universidades, al estar en conformación o comenzando su actividad. Se trata de U27, que se plantea como prioridad afianzar el dictado de las carreras que dieron inicio a su oferta académica y, respecto a la EaD, asegura: “*lo tenemos previsto, pero no ahora, sino a un mediano plazo*” (E27). Se advierte gran parecido con U08 que, en los primeros años, pretende consolidar el nivel presencial y luego incursionar en dicha modalidad. En U34 se piensa que cuando comience a funcionar podría utilizar el campus virtual como soporte de las clases presenciales, pero “*únicamente destinado al curso de nivelación*” (E34). *Afirmando que se encuentran sin desarrollo de EaD se comprueba la inexistencia de documentos, internos o externos, referidos a la modalidad.*

Contrariamente a las anteriores, en U38, universidad que transita su cuarta década de funcionamiento, “*no existe la decisión institucional*” (E38) *de impulsar la modalidad*; lo único que menciona son “*experiencias muy puntuales*” (E38) que no derivaron en la creación de carreras. No obstante, *dentro de una de las facultades se estuvieron interiorizando porque tendrían intenciones de crear una especialización*. Se compara con una universidad privada, con la que comparte localización, que está muy avanzada en el desarrollo de ofertas.

Algo semejante ocurre en U17 con la diferencia de haber sido una de las pioneras en EaD que, posteriormente, detuvo su crecimiento debido a *políticas institucionales que no la consideraban un modo educativo conveniente* por pensar que la institución “*era básicamente una universidad presencial, y que, por la cantidad de alumnos, por la envergadura que tiene la universidad, no necesitaba de la educación a distancia*” (E17). *A pesar de la declaración del gestor de estar transitando una etapa sin desarrollo, el relevamiento documental no acompaña esta definición porque se relevaron escritos internos, entre los que se destaca una resolución del Consejo Superior, fechada en abril de 2018, ratificando la ordenanza rectoral de conformación*

del SIED (D64, D65). Además, existe información, emitida por la institución (D63) y por fuentes externas (N204), sobre las carreras a distancia que dicta esta universidad. Por consiguiente, se observa que el gestor institucional de EaD no tiene conocimiento acerca de las iniciativas que tiene la universidad sobre la modalidad; esto podría ocurrir por la existencia de una desarticulación institucional.

Inferencia: las universidades sin desarrollo de EaD se caracterizan por estar en conformación, comenzando a funcionar sin articulación institucional o por la ausencia de una decisión de la institución para apoyar este modo educativo.

4.2.1.2. Inicio: en proceso de reconfiguración institucional para formalizar EaD

En el presente subapartado se hace referencia a la etapa inicial en la transición hacia la adopción de EaD, que engloba al 31,7% de las instituciones objeto de estudio. E03 la define como “una etapa de inicio” porque la universidad se crea sobre la base de institutos educativos que ya dictaban carreras a distancia y además ese período coincide con el cambio de legislación nacional. Por estos motivos se encuentran inmersos en un **proceso de reconfiguración estructural, reglamentación de procesos y delimitación de funciones**, para ajustarse a los nuevos requerimientos.

El caso de U35 se asemeja al anterior porque a pesar de contar con oferta de carreras semipresenciales desde el año 2002, recién en 2014 se reconoce el espacio institucional, por eso marca que **“esta área es muy nuevita” (E35)**. Desde entonces vienen trabajando en la modalidad, aunque el gestor reconoce que “con tan pocas cosas, se hace lo que *se puede*” (E35) haciendo referencia a la escasez de recursos.

E36 también lo menciona como un período inicial, porque al asumir la gestión actual “no había nada” y están trabajando en **poner en funcionamiento la plataforma y en el dictado de cursos a los docentes para la preparación de material**. Además se están interiorizando en la normativa para la implementación de las primeras carreras a distancia que tendría la institución.

Para E19 es una fase “de inicio incipiente” al tratarse de una universidad joven que tiene instalado el uso de aulas virtuales como apoyo a la enseñanza presencial que les permite dictar carreras con instancias virtuales, si bien ninguna es totalmente a distancia. Asimismo está trabajando en un proyecto para virtualizar materias debido a que “la universidad crece mucho más en matrícula que en infraestructura” (E19) y cree que la EaD puede dar respuesta a esta demanda. No obstante reconoce que “no nos gusta esa alternativa para el grado” (E19) al considerar que no podría continuar la atención personalizada de los estudiantes. **Esta realidad se confirma con datos**

relevados de una noticia en la cual el rector reconoce que la institución cuenta con “las dificultades propias de un proyecto” que está transitando los primeros pasos (N226).

U24 se declara en período inicial dado que desde 2012 empezó a tomar conciencia de los beneficios derivados de la EaD y las unidades académicas **comenzaron a invertir en recursos tecnológicos y en procesos de capacitación**, por eso considera que podrían iniciar alguna experiencia. **Sin embargo, en el relevamiento de noticias se observa gran cantidad de oferta de cursos a distancia o en modalidad semipresencial** (N271, N273, N274, N275, N282, N283)

En U22 hace diez años aproximadamente comenzaron las primeras experiencias a partir de un grupo que viajó a Francia para capacitarse, aunque **no tuvo el impacto esperado a nivel institucional**, sino que al regresar cada uno empezó a trabajar en proyectos aislados, tal vez por la forma de organización mediante sedes. Recién en 2017 se crea el programa en entornos virtuales, por eso es que está en “una etapa de inicio con esta nueva forma de validar el sistema” (E22).

U40 comienza en 2006 con el dictado de carreras a distancia, pero “cuando empezó un proceso como de consolidación, empezar a presentar nuevos proyectos y demás, *cambia* la gestión en 2010, y prácticamente se desarticula el programa” (E40). Por eso actualmente está “*de nuevo* en una etapa de inicio”, con la gran diferencia de que **ahora cuenta con más gente formada** “en el uso de herramientas tecnológicas para la mediación de los procesos educativos” (E40).

Similarmente, E31 expresa que la universidad “está en período muy joven”, aun así tiene **cada vez más gente interesada en la modalidad** y considera que la madurez no la va a adquirir nunca mientras pueda seguir formando nuevas personas. La transición por la que tiene que atravesar es que sea permeable a otros niveles educativos, porque comenzó con cursos de posgrado, y en el grado de formalidad que adquirió en la institución, debido al cambio de reglamentación.

U10 tiene intención en incursionar en la modalidad a distancia, por eso **presentó el SIED** y tiene carreras a la espera de aprobación para comenzar el dictado. En la actualidad solo “se usa mucho la plataforma para lo que es apoyo a lo presencial” (E10).

E37 sostiene que están “muy abajo, pero no es preocupante en estos momentos” porque se trata de una nueva gestión que **tiene un plan de desarrollo** con miras a “trabajar mucho más en la innovación en el aula” (E37) a partir del uso de las tecnologías y que no necesariamente implica carreras a distancia. **Esto se verifica en el relevamiento de noticias en una declaración del rector quien reconoce que la EaD es “una de las cosas que no pudimos lograr”** (N382), reconociendo que la institución no cuenta con ninguna carrera que se dicte totalmente a distancia.

Mención especial dentro de la etapa inicial merecen U14 y U29 que, siendo precursoras en la modalidad, pasaron a un estado de letargo y están recomenzando las acciones. La primera se autodefine como pionera porque desde la redacción de la normativa inicial “ya había una percepción clara acerca de importancia de la educación a distancia” (E14). Por medio de la tecnología busca llegar a personas que no tendrían acceso a la educación superior y “democratizar el conocimiento a través del uso y la expansión de la educación” (E14). Estas declaraciones se verifican en documentos institucionales que refieren a acciones relacionadas a la EaD desde el inicio de sus actividades (D52); incluso un documento externo expresa que pasaron de ser pioneros en EaD a estar en “la cola del sistema” (N177) de educación superior. A pesar de esta convicción, por diferentes cuestiones políticas e institucionales la universidad no logra implementar carreras a distancia, aunque existen materias de posgrado y capacitaciones dictadas bajo este modo.

Situación semejante, acontece en U29 que también se reconoce como una de las pioneras que después pasó a un estado de letargo por falta de “claridad institucional” (E29). A partir del cambio de reglamentación nacional, retoma el trabajo y desde el aspecto técnico está avanzando, para lo cual se involucró a las unidades académicas, directivos y órganos de gestión.

Un caso particular es U15 que se ubica en un “momento de profunda transición” (E15) dado que contaba con un programa específico para EaD y quienes asumieron la gestión abordaron el trabajo en el campus virtual “desde lo instrumental, desde lo tecnológico” y “se dejó de lado la parte pedagógica, es decir, el modelo pedagógico, didáctico, el modelo educativo, sobre el cual trabajar” (E15). Desde ese momento un grupo de representantes de las unidades académicas se conformaron para impulsar la modalidad, por eso es que se ubican en una fase que podría considerarse inicial porque “desde afuera no tiene nada, pero cuando uno lo mira de adentro y ve que hay un grupo que hace tantos años que viene trabajando, nada más que no es escuchado” (E15). No obstante, hasta el momento no se generaron cambios.

Inferencia: las universidades en período inicial tienen una firme intención de incursionar en la modalidad o ya desarrollaron propuestas de virtualización, y para ello están comenzando o reconfigurando las condiciones institucionales para formalizar la EaD.

4.2.1.3. En crecimiento: postura institucional favorable a EaD, condiciones técnicas y estructurales y apertura al cambio

Continuando la definición de la etapa actual de implementación de la EaD, la presente sección se dedica al 34,1% de las universidades analizadas que se encuentran en crecimiento.

Al respecto, E13 indica: “tenemos un crecimiento muy significativo permanentemente y todavía no alcanzamos el techo” porque cada año se acrecienta la cantidad de alumnos y sigue incorporando materias virtuales. Además del crecimiento de la matrícula, E28 considera que está atravesando “nuevos cambios”, derivados de implementar el SIED, que implica **mayor sistematización, regulación de aplicaciones y crecimiento en la estructura organizativa.**

E12 analiza el trabajo a lo largo de los años y sostiene que, en el organigrama, **se reconoce al área de EaD hace más de 15 años**; esto representa “un antecedente importante” (E12). Cuenta con carreras a distancia desde esa época siendo “pionera también en lo que eran el resto de las universidades” (E12). Aunque “siempre hay cosas que están para ajustar y reformular, porque también los modelos y la visión de la educación a distancia se va modificando con el tiempo” (E12), por eso se debe hacer un seguimiento y revisión, de acuerdo a los resultados que se van obteniendo.

A nivel institucional, E20 sostiene que se sitúa “en un momento de desarrollo, tampoco es incipiente y tampoco sería de maduración” y también hace mención a la estructura, porque está conformado el equipo central y todas las unidades académicas tienen un sector (con distinto nivel de avance). Afirma que **las autoridades actuales “ven la educación a distancia como una manera de generar recursos” (E20)** adoptando una postura limitada en relación a la modalidad.

Particularmente, E23 menciona los diversos ciclos que fue transitando desde la instauración de la modalidad: “nosotros empezamos de cero, entonces pudimos ver cómo hubo un cambio y una resistencia inicial, y después una aceptación y una naturalidad poco a poco”. De todas formas, menciona que continúan generando proyectos y espera seguir creciendo. En relación a estas etapas, E32 indica haber superado la enseñanza mediada por tecnologías al establecer la oferta semipresencial. Hasta el momento no cuenta con propuestas enteramente virtuales, aunque se encuentra “en condiciones pedagógicas y tecnológicas de realizar la educación a distancia” (E32). **En contraposición a esta afirmación, se detecta una noticia en donde un profesor de esta casa de estudios sostiene que no está de acuerdo con la EaD porque “no es lo mejor” (N362) al no poder reemplazar al ser humano que está en el aula.**

E09 cree que están avanzados por contar con la **infraestructura tecnológica y por haber estado haciendo capacitación de docentes.** Si bien tienen algunas carreras

considera que no están consolidados, “porque todavía las unidades académicas no han hecho una oferta masiva, de lo que tiene que ver con sobre todo la formación formal” (E09), en referencia a que lo que predomina es el dictado de cursos a distancia.

U33 arrancó con carreras a distancia en 2009 y **fue dotando a la modalidad de los recursos tecnológicos, humanos y económicos para el desarrollo**, aunque no tuvieron una estructura bien definida desde el comienzo y fueron pasando diversas gestiones hasta llegar a la formalización actual. Tienen convicción de seguir creciendo y “la etapa de maduración es un proyecto” (E33) en el cual tendrían que desarrollar nuevas propuestas formativas.

E06 indica que después de cinco años de funcionamiento lograron la **aprobación formal de un proyecto para incorporar tecnología en las distintas modalidades del aprendizaje**; esto permite que “la mayoría de las carreras tienen por lo menos un aula en la virtualidad” (E06) y recientemente implementaron la primera materia totalmente a distancia. Sostiene: “estamos en condiciones, sí bien hay algunas cositas que tendríamos que ir viendo con el tiempo” (E06) si quieren crecer en la modalidad.

En el caso de E18, la universidad “siempre hizo uso de lo virtual”; luego agrega que “no estamos en un estado inicial, pero tampoco estamos en un estado totalmente consolidado” (E18) porque comenzaron usando la plataforma como soporte a las clases presenciales y llegaron a implementar carreras íntegramente virtuales, con una matrícula numerosa para la institución. Ahora se enfrentan a un nuevo desafío porque están haciendo un traspaso hacia otra plataforma.

U25 es una universidad nueva que presenta una **“decisión política e institucional muy fuerte para la inclusión de tecnologías” (E25)**, que llevó a implementar dos carreras a distancia y que todas las cátedras tengan un aula virtual, aunque admite que “el modelo de la universidad no es el desarrollo de la educación a distancia” (E25) sino utilizarla como apoyo a la presencialidad. **Estos datos se verifican con el relevamiento de documentos, donde se visibiliza que uno de los propósitos del SIED apunta a la incorporación de “tecnologías en las propuestas de enseñanza” (D88) de la universidad.**

A diferencia de la anterior, U07 tiene larga trayectoria y acciones desde hace más de veinte años y a pesar de reconocer que es el principal referente en la zona de influencia, el gestor indica que se encuentra “en un proceso de pleno desarrollo de la modalidad”. En la actualidad está en una de las etapas “más prominentes para el departamento donde podemos ser realmente proactivos” (E07) debido a la relevancia que la gestión institucional otorga al sector y también destaca al grupo de trabajo porque **“hay mucho trabajo personal, mucha entrega, mucho compromiso” (E07).**

Se remarcan dos instituciones que se ubican en una fase de crecimiento casi llegando a la madurez. La primera es U41 que se encuentra “marchando hacia una

consolidación” (E41), debido a que considera que debe crecer en cantidad de carreras y en visibilizar las experiencias de las unidades académicas para lograr una visión sistémica de la modalidad. Asimismo reconoce que no está en un tramo inicial porque “hace más de 25 años que trabaja en la modalidad” (E41) con el desarrollo de proyectos a distancia. Esta declaración se comprueba con la recolección de documentos; se destacan los más antiguos que datan de los años 1998 y 2000 (D153, D152), referidos a normativas para presentar proyectos de carreras a distancia. Igualmente, en datos obtenidos de noticias vinculadas a esta universidad se observa que el desarrollo de la EaD es dispar y asimétrico, siendo que el mayor grado de avance lo presentan las facultades que tienen experiencia desde hace años en la virtualidad (N455). La segunda institución cercana a la madurez es U11 que está “empezando a consolidarse” y en consecuencia cree que “es un buen momento como para revisar y ajustar o mejorar distintas características” (E11). Sin embargo, este estadio podría cuestionarse porque luego reconoce la ausencia de un área de EaD, si bien cuentan con una carrera a distancia que está cursando la tercera cohorte.

Inferencia: las universidades en etapa de crecimiento tienen una postura institucional de apoyo a la EaD, presentan las condiciones técnicas y de estructura organizacional requeridas y están abiertas al cambio para continuar desarrollando la modalidad.

4.2.1.4. Madurez: sólida concepción de la EaD y experiencia en la modalidad

Por último, el 22% de los gestores indican que su universidad está transitando la etapa de madurez. En esta situación se encuentran aquellas que están en período de consolidación de la modalidad, incluyendo a las que se definen como bimodales. Se trata de universidades que tienen acciones de EaD desde hace 15 años o más, o bien desde su conformación.

Para E04 “es una etapa de consolidación de la modalidad” por la conformación del marco necesario para dar visibilidad a la EaD desde lo normativo; en consecuencia en el último año el sector tomó “otra impronta *al menos en lo formal, en el organigrama de la institución*” (E04). Esto impacta en la gestión de la modalidad, al crear un contexto de mayor formalidad y permitir el crecimiento.

E02 relata que transitaron por cinco etapas en las cuales fue cambiando la tecnología y en consecuencia “la gestión tomó decisiones que fueron variando en función del modelo tecno-comunicacional”. Luego de haber transitado veinte años de experiencia en este modo educativo, se encuentra en lo que denomina “fase del campus virtual 3.0” (E02), estadio que se verifica en documento interno que declara que la

institución cuenta con “una de las experiencias más significativas” del país en materia de EaD (D06). Igualmente, E16 reconoce que la universidad “tiene mucha historia en el tema de educación a distancia, pero ha ido variando los formatos y ha ido variando las ofertas”, y a la vez lo define como “transición entre distintos formatos que tuvo la universidad en los modelos de educación a distancia desde 1984” (E16) porque con el transcurso de los años y la progresiva incorporación de tecnología ha variado la forma de vincularse con los estudiantes, desde el envío postal del material pasando por los centros de apoyo hasta llegar a la era digital.

U05 está en plena maduración determinada por la “gimnasia institucional en relación a la modalidad” (E05), es decir, la experiencia de hace más de veinte años que se traduce en una amplia oferta y en la existencia de un sistema validado internamente.

En U26 “la modalidad a distancia está bastante consolidada porque se piensa desde los inicios de la universidad” (E26), es decir contar con oferta académica asincrónica es un proyecto desde el origen. Aclara que la consolidación no significa que esté cerrada porque siempre continúan con un intenso trabajo con miras al crecimiento de la modalidad. Esto se corrobora con declaraciones del rector a un medio de comunicación quien advierte que luego de atravesar un período de estancamiento en 2016, volvieron a tener una línea de crecimiento, si bien para ellos el desafío “está en la regularidad” (N290), al ser lo más difícil de sostener.

A pesar de haber alcanzado la madurez del sector de EaD en el cual todo el personal sabe que “si quieren saber algo de educación a distancia ahí tienen que ir” (E21), la universidad está iniciando un proceso de revisión porque “se llegó a una etapa en la que todo funcionaba muy bien, pero el contexto va variando, entonces hay que ir ajustando normativas, procesos” (E21) para readaptar las cuestiones organizativas a las nuevas condiciones del entorno.

U01 es una universidad pionera porque, según indica el gestor, hace treinta años define su sistema institucional de educación a distancia, si bien con la nueva normativa debieron reescribirlo como SIED. Incluso, cuenta con “la primera carrera a distancia que se aprobó en Argentina” (E01).

Como bimodales se encuadran U30 y U39. En el caso de la primera menciona que hace más de quince años tienen vigente, y avalado por medio de una resolución, el sistema educativo bimodal por lo cual “el programa de educación a distancia es un programa fuerte de la universidad” (E30) y que ha transitado por reformas y planes de mejora que derivaron en creación de carreras, dictado de materias bimodales, participación en redes y participación en proyectos de extensión que demuestran que “el desarrollo es bastante nutrido” (E30). Este estado de madurez se verifica en

declaraciones organizacionales que anuncian que se trata de una institución pionera en incorporar EaD en la región consolidando “la sociedad del conocimiento” (D100).

En U39 cuentan con “un programa que tiene veinte años de antigüedad” (E39) que **está totalmente integrado**, pero como la universidad siempre está mutando se encuentra en período de recreación constante para ir probando nuevos formatos y experiencias. En la actualidad están “haciendo un recorrido que lo llamamos cariñosamente al interior de la universidad, bimodalidad, porque en realidad lo que estamos buscando es que la integración entre los estudiantes a distancia y los estudiantes presenciales sea completa” (E39). **Este estadio se comprueba en las noticias relevadas donde se describe a esta institución como bimodal (N406, N417).**

En las universidades que se ubican en esta etapa se corrobora la existencia de gran cantidad de documentos internos referidos a la modalidad, que incluyen el SIED, informes de evaluación, presentación y conformación del área de EaD, reseñas históricas sobre el trayecto institucional en relación a la modalidad, reglamentos, resoluciones, convenios, entre otros. También se verifica que los portales de noticias publican información sobre el dictado de carreras en estas organizaciones.

Inferencia: las universidades en etapa de madurez conciben a la EaD desde su conformación, tienen experiencia en dictar carreras a distancia, pasaron por diversas etapas y gestiones para lograr el reconocimiento institucional de la modalidad y continúan abiertas al cambio organizacional.

4.2.2. Preparación institucional para implementar y sostener la EaD

Además de la definición de la etapa actual, otro factor que determina el estado de transición en relación a la implementación de la EaD es la preparación institucional. Esta se relaciona con la existencia de un proyecto organizacional, la comprensión del funcionamiento particular de la modalidad y la disponibilidad de recursos que aseguren el sostenimiento. **En los documentos analizados, se observa una consistencia entre estos tres aspectos:**

“Son diversas las dimensiones que abonan la construcción del Sistema Institucional de Educación a Distancia [...]: una dimensión normativa; una dimensión socio - histórica, una dimensión institucional y una político-pedagógica [...] Cabe destacar que el sistema de videoconferencia adquirido por la universidad permite la realización de encuentros sincrónicos” (D88).

En las siguientes subsecciones se describe y analiza cada uno de los factores que determinan dicha preparación institucional.

4.2.2.1. Existencia de un proyecto institucional derivado del apoyo político

El sector de EaD es un espacio cuya preponderancia está condicionada a la importancia política que este tenga dentro del proyecto a nivel institucional. Por eso, como remarca E40, la universidad debe preguntarse “si la actual gestión tiene una decisión política de apoyar la educación a distancia”.

Los entrevistados aseguran que **cuanto mayor sea la vigencia de este esquema se verá fortalecido por la permanencia e institucionalización de la modalidad**. Así, por ejemplo, en U26 la EaD “es un proyecto desde el origen”. Esto se condice con que es una universidad que declara estar transitando una etapa de madurez, al estar afianzada en este modo educativo. La existencia de este plan general se vincula directamente con el apoyo político hacia la modalidad, situación que se aprecia en los siguientes relatos:

“es un programa muy fortalecido y reconocido al interior de las facultades” (E41).

“hay un proyecto institucional que guía la línea” (E13).

“estamos en una de las etapas [...] más prominentes para el departamento donde podemos ser realmente proactivos [...] porque tenemos abiertos todos los canales de gestión a promover, a pensar proyectos” (E07).

Por eso, a partir de la apuesta de la institución para el sostenimiento del área de EaD, se puede proyectar su crecimiento. **En un documento interno se comunica que el “proyecto que apunta a la consolidación de la educación a distancia cuenta con el apoyo de la universidad” (D87)**. En cambio, cuando no existe apoyo del gobierno institucional, es difícil sostener el **proyecto por estar supeditado a la voluntad particular** de los agentes que quieran trabajar en la modalidad. Esta situación se observa en U17, que afirma: **“ellos tienen su propio proyecto y las unidades académicas se las arreglan por su cuenta” (E17)**, situación que se refleja en la falta de desarrollo de la modalidad. **Sin embargo, nuevamente el argumento de este gestor se contrapone con el relevamiento de documentos en donde las autoridades avalan la creación del SIED (D64)**.

Inferencia: el apoyo político de la gestión a cargo de la universidad permite construir un proyecto institucional sostenible de desarrollo de la EaD.

4.2.2.2. Grado de comprensión institucional de la modalidad

La preparación institucional para implementar y sostener la EaD también está marcada por la comprensión de la modalidad que tengan todos los actores intervinientes. Aquí se incluye tanto a personas con foco administrativo e institucional, como por ejemplo, autoridades, coordinadores, equipos multidisciplinarios, técnicos administrativos y soporte tecnológico, así como a aquellas enfocadas en aspectos

pedagógicos, como coordinadores de curso, asesores pedagógicos, profesores y tutores (Behr, 2014). Se observa que en las organizaciones más avanzadas, o con mayor trayectoria, la EaD “**forma parte del cotidiano de la universidad**” (E39), por eso los gestores mostraron conocimiento respecto a las dinámicas de la modalidad.

Esta comprensión se ilustra en documentos relevados que indican que la EaD “**es considerada una modalidad educativa del mismo valor académico que la educación presencial, aunque con características peculiares**” (D150). Adicionalmente, una autoridad de una de las instituciones relevadas declara:

“Originalmente se pensó que el hecho de la virtualidad competía con calidad de la educación y realmente no sólo no es así, sino que es bastante más difícil llegar a buen puerto en una carrera a distancia que en una carrera presencial, porque la presencialidad genera una cierta comodidad que la virtualidad no tiene y por lo tanto mantiene la vigilia académica de un modo más intenso” (N82).

En otros casos, “se está hablando bastante de lo que es la modalidad, con mucho interés también en la universidad” (E29) tratando de avanzar en la asimilación de la EaD. Lo mismo acontece en U35, donde el gestor admite la dificultad a la que se enfrenta: “**no es resistencia negativa digamos, es tratar de entender y no alcanzan a entender por ahí lo que es la educación a distancia**” (E35). Esta comprensión también se manifiesta cuando los gestores **brindan lugar a las unidades académicas para la adaptación de los lineamientos generales**: “entendemos que las distintas disciplinas, o las distintas carreras, o las distintas profesiones, requieren estrategias pedagógicas y didácticas específicas” (E09).

Como subraya E15: “**tener autoridades con una decisión, con un criterio, que conozca... es fundamental**”. El problema se presenta cuando **los encargados de tomar decisiones respecto a la modalidad no muestran el mismo grado de comprensión**. Esto se traduce en una menor relevancia institucional de la EaD, como ocurre en U15, U17, U22, U38 y U40.

A modo de ejemplo, E40 indica que **conformaron una comisión específica para impulsar la EaD, que cuenta con representantes de cada unidad académica**. Si bien está conformada por algunos especialistas, no todos los miembros tienen la misma preparación respecto a la modalidad: “tenés un veterinario, digamos, que no tiene idea de nada. La mayoría no tiene idea de nada” (E40) y eso distorsiona las decisiones que se puedan tomar. Situación similar reconoce el gestor de U22 cuando plantea las necesidades de equipamiento para EaD ante los órganos de gobierno: “cuando yo hablo de servidores y eso, todos me quedan mirando como diciendo ‘¿De qué está hablando?’” (E22), siendo dos de las universidades que están en etapa inicial respecto a la implementación de la EaD.

Esta **discrepancia entre la visión de los gestores de EaD y las autoridades de mayor jerarquía organizacional**, se visibiliza con la siguiente declaración:

“ellos ven la educación a distancia como una manera de generar recursos y los que hemos creado esto y yo que he gestionado varios proyectos, siempre digo que en la educación a distancia para mí lo central es democratizar el acceso” (E20).

Cuando las **autoridades tienen un nivel de comprensión de la EaD menor al que poseen los actores que de ellas dependen**, se tiende a generar una atrofia organizacional porque la ausencia de soporte institucional desencadena la falta de desarrollo de la modalidad. A veces puede tratarse de verdadero desconocimiento del trabajo e inversión que implica la modalidad.

Al respecto, E38 dice que **la universidad tiene centros de apoyo en el interior y esto es visto por las autoridades de una forma distorsionada**: “tienen toda la fantasía de que realmente implementemos educación a distancia, pero no tenemos ni siquiera buenos caños de internet [...] estamos realmente muy lejos de cualquier posibilidad” (E38). En consecuencia, las universidades afianzadas en propuestas a distancia presentan una adecuada comprensión de la lógica de funcionamiento de la modalidad.

Inferencias:

El grado de comprensión de los diversos actores que intervienen en la EaD se asocia positivamente con el proceso de institucionalización de la modalidad.

Cuando las autoridades institucionales tienen un menor grado de comprensión de la EaD que el resto de los actores involucrados se dificulta el desarrollo de la modalidad por falta de apoyo institucional.

4.2.2.3. Disponibilidad de recursos para EaD

Además de la existencia de un proyecto institucional y de la comprensión de las lógicas propias de este modo educativo, debe **relevarse la disponibilidad de recursos para afrontar la modalidad**.

Las personas consultadas hicieron referencia a las condiciones estructurales, presupuestarias, personales y formativas, entre otros. **Dichos factores se visibilizan en el relevamiento documental, del cual se destaca un relato del avance de la modalidad dentro de una institución que contaba iniciativas de EaD pero “ninguno de los proyectos descriptos pudo concretarse, debido a limitantes tales como: la falta de disponibilidad edilicia, presupuestaria, recursos materiales y humanos, entre otros factores”** (D37).

Algunos gestores indicaron que **la universidad tiene problemas de infraestructura que deberán solucionarse para instaurar la EaD**:

“el problema que tenemos es que no hay internet en las aulas [...] hay muchas propuestas que no las podemos dar, o sea, tenemos problemas para tener un aula con conectividad, con zapatillas o hasta mismo computadoras. Los profesores vienen con sus computadoras personales, pero a veces no tenemos enchufes” (E12).

“el tema de la educación a distancia en la zona donde estamos, dónde está asentada la universidad se complica un poco [...] porque no hay conectividad en la zona, son muy pocos los lugares que tienen acceso a internet” (E34).

Sin embargo, a pesar de estas dificultades ciertas universidades **se encuentran realizando las inversiones necesarias para la modalidad**, por ejemplo:

“tenemos una linda sala de videoconferencia que se puso en marcha hace un mes, [...] una sala muy completita como para 15-20 personas y con toda la tecnología necesaria para poder llevarla a cabo” (E06).

“tenemos muchos problemas con la conexión a internet, con la red interna [...] recién ahora está reestructurando toda la red interna de la universidad, se está haciendo todo un cableado nuevo de fibra óptica con tecnología de última generación” (E38).

Lógicamente, **si existe un proyecto institucional referido a la EaD, se destinarán los recursos necesarios para su preparación.**

Inferencia: la disponibilidad de recursos para sostener la modalidad es uno de los determinantes de la preparación institucional para la EaD y se deriva de la existencia de un proyecto organizacional.

4.2.3. Gestión del cambio para implementar EaD

El último de los factores que, según los entrevistados, determina el estado de transición hacia la implementación de la modalidad es la gestión del cambio hacia la EaD. Se trata de un proceso de transformación gradual, vinculado al apoyo normativo, la capacitación y acompañamiento institucional para vencer la resistencia natural de las personas. **El avance de la modalidad, verificando la gestión del cambio, se expresa en un documento institucional:**

“La historia [...] comienza a mediados de la década de los años ochenta cuando un grupo de docentes [...] inicia las primeras experiencias, que mantuvieron una silenciosa continuidad en los años que siguieron. Recién a finales de los noventa [...] la conducción de nuestra universidad decide priorizar la educación a distancia [...] Este marco fue propicio para una serie de acciones: la universidad integra la red de Universidades [...], se forman más de cuarenta docentes en la modalidad, se implementa la carrera [...] a distancia y se aprueba la creación del Consejo de Educación a Distancia” (D43).

A partir del mencionado extracto, se verifica que se trata de un proceso gradual, que debe ser sostenido con normativa institucional e instancias de capacitación. Seguidamente se analiza cada una de estas categorías.

4.2.3.1. Proceso de cambio gradual para incorporar EaD y tecnología

Los entrevistados mencionan que el cambio hacia la EaD es un proceso gradual en el cual **las personas deben conocer las tecnologías y empezar a usarlas de forma paulatina hasta lograr familiarizarse con su aplicación en la enseñanza y aprendizaje**, para lo cual se debe respetar el tiempo natural de madurez de cada individuo. Al respecto, E06 dice que son cada vez más los profesores están incursionando en la virtualidad, si bien es difícil porque “le tienen miedo a la tecnología”.

Por otra parte, E07 relata las dinámicas institucionales que fueron transitando y que generaron un “contexto de luchas” para instaurar el sector de EaD. El gestor define algunas etapas “como adaptativas, **los sujetos paulatinamente se fueron adaptando a la modalidad**, otras como mixtas, estaban entre la adaptación y quizás también reacciones adversas a la modalidad” (E07), reafirmando la noción de los diversos tiempos madurativos. **Este argumento se verifica en un documento interno que relata que la institución ha transitado por dinámicas lentificadas, proactivas y adaptativas durante la etapa de “virtualización de sus procesos” (D37)**. Como el foco de la presente tesis no es describir el proceso de adopción de tecnologías, para mayor profundidad se puede acceder a la discusión presentada por Behr (2014).

Entre los motivos que generan resistencia a la EaD, E41 dice que algunas unidades **no lo consideran necesario argumentando que “total tenemos la presencialidad y tenemos buen número de estudiantes”**. E22 dice que muchos docentes tienen la convicción de que su materia no se puede dictar a distancia.

En forma similar, E35 menciona que todavía hay personas que cuestionan ciertas decisiones “porque quieren aparear la presencial con la virtual” y menciona la cantidad de docentes que se requieren, pudiendo haber un profesor titular con varios jefes de trabajos prácticos, que ofician de tutores, y esto puede parecer excesivo si se lo mira desde la óptica presencial. Aclara si bien algunas personas lo comprenden, hay otras que no, aunque remarca que “no es resistencia negativa, es tratar de entender y **no alcanzan a entender” (E35) el funcionamiento de la modalidad**, que puede tener puntos en común con la presencialidad, pero la dinámica de trabajo es diferente.

En cambio, E21 tiene una perspectiva más generalista al creer que la existencia de “una profunda resistencia al cambio” es propia de la cultura universitaria, donde al docente tradicional: “le gusta más el texto, el hablar, la clase magistral, el que el alumno escuche” (E21). Se debe trabajar fuertemente para romper ese pensamiento que

caracteriza a estas instituciones que, dentro del sistema educativo, presentan “las prácticas más tradicionales” (E21). El cambio viene por parte de la gente joven que generalmente son los auxiliares.

La instauración de la EaD requiere profundos cambios institucionales. E09 pretende “cambiar la cultura institucional” y esto implica aceptar lo que “la educación a distancia significa y las potencialidades y los beneficios” (E09) que presenta. En un documento interno, y concordando con el gestor, un referente organizacional sostiene que en la institución “hubo un proceso de maduración” (N98) en lo concerniente a esta modalidad educativa.

Es preciso reconocer este período de incorporación de cambios y también la necesidad de avanzar en el uso de tecnologías, impulsada por diversos factores, entre los que se menciona la demanda de estudiantes y docentes y la normativa nacional para visibilizar y sistematizar la EaD (U09, U24, U41). Por estas razones, las universidades atravesaron diversos formatos, como menciona E16 “con el correr de los años y también con la intervención de las tecnologías”. Concordando con esta declaración, un documento interno afirma que la alternativa elegida por la institución es “la gradualidad en la implementación de las acciones” (D57).

Así es como algunas instituciones para respetar este tiempo decidieron virtualizar parcialmente la oferta educativa (U19, U23 y U41). En otras universidades, las propuestas mediadas tecnológicamente surgen para responder a la necesidad de descomprimir la asistencia a las clases: “había un crecimiento exponencial de la población de estudiantes y las aulas es un recurso finito” (E32).

Inferencia: el cambio hacia la EaD es un proceso complejo que se transita gradualmente y debe respetar los tiempos naturales de las personas para incorporar tecnología.

4.2.3.2. Apoyo normativo: flexibilidad para guiar el avance y asegurar la sostenibilidad de la EaD

Otro factor que se menciona dentro de la gestión del cambio es que las universidades deben brindar el apoyo normativo que determine la claridad necesaria para guiar este avance y que se sostenga a lo largo del tiempo (E02, E03, E04, E21, E26). Un documento interno relata que la institución “ha elaborado normativa específica que fue dando respuesta a necesidades a lo largo del tiempo” (D140), es decir que se ha ido actualizando a medida que fue necesario.

E29 explica que para gestionar el cambio se debe comenzar “desde lo institucional o desde lo normativo”. Igualmente, E24 afirma que el crecimiento fue ligado

al cambio social y cultural que provocan las tecnologías; considera que fue un proceso natural “pero también **hubo decisiones políticas en ese sentido**” (E24), tales como invertir en tecnología y crear una comisión asesora de EaD.

E17 describe la complejidad de instaurar la primera carrera a distancia, que “tuvo que entrar a romper toda la estructura de la presencialidad” caracterizada por su rigidez; fue necesario actualizar procedimientos, como por ejemplo, las inscripciones a materias, gestión de certificados, trámites de títulos, garantizar la defensa de tesis, entre otros.

Por otra parte, se mencionan ejemplos de **restricciones impuestas por normativas** que requieren la presencia física de los profesores en su espacio de trabajo, que no debería ser un requisito indispensable en la modalidad. Por eso, E02 afirma: “entonces cambiemos las normas, porque la educación a distancia parte del supuesto de que el docente no se localiza en algún lugar”.

Se ilustra este punto con un documento interno que describe el proceso de cambio de una universidad para adoptar EaD en el cual “la lentitud en la aprobación de las reglamentaciones y en las adecuaciones de la normativa hizo evidente la presencia de **dinámicas lentificadas en el orden de la gestión institucional**” (D37). La generación de normativa institucional se analiza con mayor profundidad en la sección 4.3.2.2.

Inferencia: la generación de normativa institucional debe apoyar la gestión del cambio para incorporar y asegurar el sostenimiento de la EaD y ser lo suficientemente flexible para no imponer restricciones al dinamismo propio de la modalidad.

4.2.3.3. Capacitación y acompañamiento para vencer la resistencia hacia la EaD

Además del reconocer que se trata de un proceso gradual y del aspecto reglamentario, las instituciones deben **acompañar a las personas con procesos de capacitación y formación continua para comprender la modalidad**. Por ejemplo: U07, U11, U28, U35, U36, U37, U40.

Si bien es un aspecto clave, E11 dice que tendría que coordinarse una **coordinada “en la medida que sea necesario para cada uno de los actores”**, porque no todos los implicados en la modalidad manejan el mismo tipo de herramientas o responsabilidades. Sin embargo, como explica E35, la **capacitación debería alcanzar a los docentes, personal administrativo y también “a esas personas que son las que dirigen o las que gestionan la universidad”**.

Valorando el efecto transformador de la formación se debería “trabajar en torno a los imaginarios institucionales y sociales que estaban enraizados en el escenario institucional de los diferentes actores, tanto docentes como gestores” (E07) y para

acompañar el cambio cultural que implica “comprender que los procesos son *distintos*, ni mejores ni peores que la presencialidad” (E40).

La forma de generar este cambio de mentalidad y “que la gente empiece como a dejar de tenerle miedo a la virtualidad, la devalúe o la vea como una competencia” (E03), incluso en aquellos que “creen que la educación a distancia es una oferta como de segunda” (E20), es mediante la **presentación de proyectos con buenos resultados**. Esto se realiza en U15 que dicta breves talleres de capacitación, con propuestas concretas, con la convicción de que para gestionar el cambio “la única manera es tratar de ejemplificar y mostrar experiencias exitosas”. De igual forma, U09 **genera encuentros entre las unidades académicas para compartir experiencias y empoderar a los docentes**, mostrando que la EaD requiere cierto conocimiento, pero es viable y que la universidad tiene “los recursos que necesiten para acompañarlos en este proceso” (E09).

Este aspecto se refuerza con el relevamiento documental y de noticias en los cuales se observa que las instituciones remarcan la necesidad de capacitar a los colaboradores para vencer la resistencia al cambio:

“El SIED implementará un Ciclo de Formación Continua para proyectos de educación a distancia y otras actividades de articulación y capacitación, con el fin de garantizar la accesibilidad en el uso de las herramientas tecnológicas y sus potencialidades pedagógicas para los docentes” (D19).

“el desafío para la institución se deriva en que debe profesionalizar a sus docentes, generando estímulos que los motiven a la capacitación, a fin de vencer su resistencia al cambio. Debe dotarlos de nuevas capacidades en lo pedagógico, comunicacional, tecnológico y de gestión” (N205).

En contrapartida, en las universidades que no tienen la decisión de capacitar a su personal, como U38, **las personas interesadas se están formando fuera de la universidad**, porque la gestión actual no brinda apoyo al sector de EaD.

Inferencia: la universidad debe acompañar a los actores, a través de instancias de capacitación e intercambios de experiencias, para que atraviesen la etapa de resistencia hacia la incorporación de tecnologías y la aceptación de la EaD.

4.2.4. Resumen

En el presente apartado se dieron a conocer los principales resultados sobre estado de transición en la implementación de la EaD en las universidades analizadas.

Los entrevistados refirieron a que la universidad se encuentra sin desarrollo de la modalidad, debido a la falta de articulación institucional o a una ausencia de apoyo institucional; en etapa inicial, de reconfiguración institucional para formalizar la

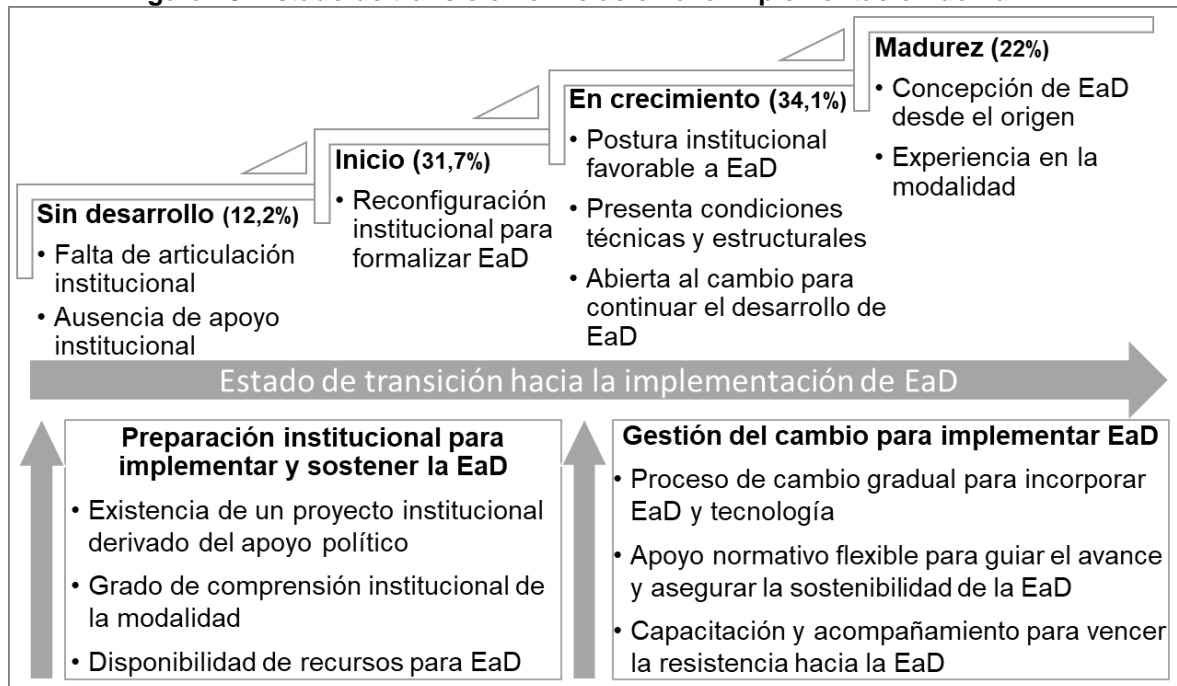
modalidad; en crecimiento, a partir de una postura favorable hacia la EaD, la existencia de condiciones técnicas o estructurales y la apertura al cambio y finalmente, en una fase de madurez, derivada de una sólida concepción y experiencia en este modo educativo.

En esta definición incide la preparación de la universidad, que se manifiesta en tres factores principales: la existencia de un proyecto institucional, producto del apoyo político, el grado de comprensión de las lógicas propias de este modo educativo y de los recursos disponibles para su implementación y sostenimiento.

Asimismo, el estado de transición para implementar la modalidad dependerá de cómo se gestione el cambio organizacional hacia su adopción. En este aspecto, es clave reconocer que la incorporación de tecnologías y de EaD es un proceso gradual, que debe ser sostenido con normativa de respaldo flexible y con el entrenamiento y capacitación de las personas intervinientes para brindar acompañamiento institucional que permita vencer la posible resistencia natural vinculada a la adopción de una nueva práctica educativa.

La Figura 18 resume las categorías que determinan el estado de transición en relación a la modalidad.

Figura 18. Estado de transición en relación a la implementación de EaD



Fuente: elaboración propia.

Como conclusión referida al estado de transición en la implementación de la EaD, se observan diferentes realidades marcadas no solo por la definición de la etapa actual sino también por el nivel de preparación institucional para hacer frente a esta opción pedagógica y didáctica, y por la forma en que la universidad acompaña institucionalmente el cambio para implementar la modalidad. A continuación, se

presentan los resultados referidos a la influencia de las políticas y regulaciones, tanto a nivel gubernamental como institucional, en la gestión de la EaD.

4.3. Políticas y regulación gubernamental e institucional: influencia en la gestión de la EaD

Una propuesta educativa a distancia debe enmarcarse y respaldarse en normativas y regulaciones nacionales. En consecuencia, las universidades están sujetas a tales disposiciones gubernamentales y además dependen de las políticas públicas que apoyen la actividad y que, en general, están alineadas con el contexto político coyuntural. Luego, a nivel institucional existen políticas propias que orientan el funcionamiento organizacional. Dichos elementos, externos e internos, influyentes en la gestión de la EaD, son los que se indican seguidamente.

4.3.1. Política y regulación gubernamental referida a EaD

Las principales normativas que rigen el funcionamiento de las universidades públicas nacionales y la oferta educativa a distancia en la República Argentina fueron mencionadas en el apartado 3.1.1.

Como consecuencia de tales regulaciones, las universidades están sujetas a controles periódicos por parte de los organismos oficiales. De hecho, [en el relevamiento documental externo, se observan comentarios referidos a la labor de estos órganos de contralor. Por ejemplo, en una noticia una autoridad universitaria advierte: “somos propensos a la autoevaluación y a la evaluación externa, pero hay que adoptar modificaciones. La CONEAU merece una vuelta de tuerca, no tiene una organización que responda a la pluralidad de los diversos campos” \(N376\), haciendo referencia crítica a la generalidad de las normativas a nivel estatal.](#)

Al ser consultados por esta temática, los entrevistados destacaron el impacto directo de los cambios en las políticas estatales y en las regulaciones del sistema de EaD y se refirieron al grado de apoyo del sector público hacia la modalidad. Dichos aspectos se describen a continuación.

4.3.1.1. Cambios en disposiciones gubernamentales: obligatoriedad de realizar ajustes en el sistema de EaD

Las disposiciones gubernamentales tienen un impacto directo en el sistema de EaD por su carácter imperativo. Además, [las actualizaciones reglamentarias actúan como un disparador de cambios organizacionales](#) para adecuarse a tales exigencias sin resentir la actividad. [A modo de ejemplo, un documento institucional expone que “la denominación referida a la Educación a Distancia en la normativa vigente en nuestra](#)

universidad deberá armonizarse con los nuevos lineamientos y definiciones ministeriales” (D71), remarcando que el impacto en el sistema ocurre desde la propia definición institucional de la modalidad.

Al momento del relevamiento, los gestores refirieron estar atravesando una coyuntura particular: “en Argentina la educación a distancia está pasando por un proceso de validación ante CONEAU” (E02). Como se menciona previamente, esta normativa exige a las universidades presentar el SIED. Por este motivo, **la mayor parte de las instituciones trabaja para ajustarse al requerimiento** porque “las reglamentaciones siempre te generan trabas” (E26). **Reforzando este argumento, se destaca un fragmento relevado en un documento interno:**

“el desafío más grande emprendido [...] en 2018, por decisión del rector de nuestra universidad [...] es el de presentarnos voluntariamente a la primera convocatoria que realiza el Ministerio de Educación de la Nación para la validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia” (D92).

Esta coyuntura también fue identificada en documentos externos, destacándose una noticia que comunica que una universidad “buscará impulsar las carreras a distancia y agregar tres tecnicaturas con la modalidad para mitad de año. La iniciativa surge de una resolución del 2017 del Ministerio de Educación de la Nación que insta a ampliar la oferta *online*” (N336), denotando que la influencia normativa fue positiva.

Según las declaraciones vertidas en las entrevistas, existe heterogeneidad en el avance para lograr la aprobación de este sistema. Ciertos gestores han presentado el SIED y no cuentan con la respuesta del organismo oficial (E17, E19, E20, E33 y E39). En cambio, otros entrevistados, luego de recibir observaciones, se encuentran “haciendo todas las adecuaciones sobre el informe de CONEAU” (E16) recibido y, por último, algunos ya cuentan con el SIED aprobado (E28, E37).

Independientemente del estadio respecto a la aprobación del SIED, los gestores de forma generalizada subrayan que **el trabajo de redacción de este documento es altamente beneficioso** (E01, E04, E05, E09, E11, E12, E21, E33, E41). Se destacan algunas de las expresiones:

“El SIED ha sido algo que vino del exterior, pero que nos viene a poner en un lugar importante de visibilizar la modalidad y de sentarnos a discutir qué queremos y hacia dónde queremos ir” (E41).

“creo que nos posiciona institucionalmente en otro lugar” (E05).

Entre los aspectos positivos, los entrevistados destacan que “se reconfigura todo lo de educación a distancia” (E12) y obliga a “detenernos un poco y mirarnos hacia adentro y evaluarnos también y ver nuestras fortalezas y debilidades” (E33). Por

consiguiente, a partir del SIED la modalidad “tomó como otra impronta al menos en lo formal, en el organigrama de la institución” (E04) y esto “ayuda estratégicamente a consolidarnos dentro de la propia universidad” (E01).

En términos generales, los gestores refieren a una **mayor visibilidad e institucionalización de la modalidad**. Esto ocurre porque para redactar el SIED se requiere validar la tarea y experiencia de diferentes actores, que tal vez no tenían el reconocimiento de la institución, pero igualmente estaban trabajando en la temática. Además, **instala a la EaD en la agenda de debate organizacional**: la universidad debe cuestionar en qué lugar sitúa la modalidad, qué perspectivas de crecimiento avizora y tomar las consecuentes decisiones en los ámbitos de gobierno, lo que requiere un consenso a nivel político, como expresa el siguiente gestor:

“hubo todo un trabajo previo de comunicación con [...] las autoridades generales, los decanos, los secretarios académicos y los que estaban trabajando ya en las dependencias de las facultades [...] a todo el mundo se le dio participación y tuvieron que presentar sus normativas para incluirlas como anexos del SIED. Y luego, se presentó al Consejo Superior, se dio un plazo para la lectura, la presentación de comentarios, de sugerencias y luego se aprobó” (E01).

Asimismo, el SIED colabora para **unificar la actividad de las unidades académicas en una sola normativa institucional** (E07, E22, E31, E41) con la complejidad que esta tarea implica. En casos en que “cada facultad tenía una normativa, una regulación propia” (E07) debieron aunar criterios para redactar el documento del SIED que “abarca a todos los departamentos, en todos los niveles educativos” (E31). También **colabora en la parte operativa porque** “es un punto de partida para saber por dónde tenemos que ir cuando queremos presentar una propuesta a distancia” (E12), marcando la línea de trabajo institucional respecto a la modalidad.

Al estar validado por el Ministerio de Educación, **el SIED otorga mayor peso a los pedidos de colaboración que se realizan a las unidades académicas**, haciendo que “el involucramiento sea mucho mayor que tener que llamar por teléfono y pedirle a alguien que, cuando tenga tiempo y ganas, disponga o te pase las cosas” (E05).

A diferencia de universidades que trabajan hace tiempo con EaD y tuvieron que realizar adecuaciones porque “el SIED sale después de la modalidad” (E05), se destaca la labor de las instituciones que a pesar de no dictar carreras a distancia, **igual elaboraron su SIED**, entre ellas U06, U23 y U31. La ventaja es que, **al no tener una estructura con gran desarrollo, es más sencillo cumplir los requisitos oficiales**: “como acá no hay carreras a distancia mucho no tenemos que hablar del tema” (E32). Similarmente, en instituciones con poco avance de propuestas a distancia, conformar el

SIED es una oportunidad para definir lineamientos: “la verdad es que fue una oportunidad interesante para repensar el área, para poder pensarla globalmente” (E25).

Los gestores creen que **la nueva normativa colabora para regular la calidad de la oferta educativa, al establecer** “un criterio mínimo de calidad y de certificación de la calidad” (E16), en especial luego de un período de expansión durante la década de los noventa donde “se empiezan a generar instituciones de dudosa calidad, que empezaron a hacer educación a distancia” (E17). Se trataba de instituciones que no siempre se ajustaban a la reglamentación, actuando en detrimento de la imagen de la EaD ante la sociedad: “esto hizo que se mirara con mucho prejuicio a la educación a distancia” (E17).

En contraposición, una desventaja es la **demora por parte de CONEAU en el tiempo de aprobación de los documentos presentados, con las consecuencias operativas que esto implica**. Particularmente, los entrevistados que están a la espera de una devolución resaltan que se crea “una especie de paréntesis legal” (E23). Si bien es una demora lógica a resolver en el corto plazo, hasta que la institución no logre la aprobación del SIED no puede validar la oferta de carreras a distancia (E03, E10):

“si nosotros queremos largar una carrera el año que viene no la vamos a poder largar porque todavía no tenemos ni noticias, y vos decís ¿qué hago, comprometo a los docentes a que empiecen a generar el material? y vos no sabés si lo van a aprobar o si no lo van a aprobar” (E10).

Incluso, en algunos casos la universidad ya contaba con carreras bajo la forma semipresencial y, ante la actualización reglamentaria “han pasado a ser a distancia” (E35) generando un impacto en el sistema.

Otro aspecto negativo es que, al tratarse de normativa general, **no tiene en cuenta las condiciones particulares de cada universidad ni la zona de influencia (E01)**. No se puede asemejar una organización instalada en la ciudad de Buenos Aires con otra ubicada en una provincia con gran extensión y falta de conectividad (E01, E34, E38). Por eso E35 afirma que han puesto en la “misma bolsa” instituciones de gran trayectoria con otras que están dando los primeros pasos. Se aprecia que los gestores reconocen el impacto directo de las políticas y regulaciones oficiales en el sistema de EaD que debe adecuarse para continuar funcionando.

Inferencias:

Los cambios en las políticas y las regulaciones gubernamentales referidas a EaD son generales y tienen un impacto directo en las universidades, que deben realizar los ajustes necesarios para dar cumplimiento a la normativa.

Las universidades están inmersas en un período de elaboración y validación oficial del Sistema Institucional de Educación a Distancia, que implica mayor visibilidad organizacional e institucionalización de la modalidad.

4.3.1.2. Nivel de apoyo hacia la EaD: lenta actualización normativa y necesidad de políticas públicas específicas

La influencia de las disposiciones gubernamentales en la gestión de la EaD también se refleja en el nivel de apoyo hacia la modalidad. Los entrevistados mencionan que **las regulaciones y políticas oficiales históricamente no acompañaron la instauración ni el crecimiento de la EaD en las universidades**. Esto puede deberse a que el ritmo de actualización normativo es más lento si se lo compara con el rápido avance de este modo educativo, impulsado por los cambios tecnológicos.

Los gestores coinciden en que los marcos regulatorios nacionales deberían apoyar a la EaD y resaltan que la resolución anterior, que estuvo vigente más de una década, **no impulsaba la modalidad ni fomentaba su crecimiento**: “la normativa nunca acompañó de forma ligera el crecimiento de esta modalidad, ni lo que implica la innovación” (E17). En efecto, “el ritmo de la burocracia y de la norma, no acompaña el ritmo de lo que son realmente los cambios que deberían reflejarse en una modalidad que tiene que ser, por su naturaleza, tremendamente innovadora” (E17).

Con esta consideración, y buscando reducir las diferencias con la educación presencial, **se dispararon cambios normativos llegando a que en la actualidad se contempla reglamentariamente a la EaD desde otra óptica** (E19, E20, E31).

Según los gestores, **la reforma de la reglamentación de EaD se comenzó a gestar con debates en el seno de la red RUEDA**, conformada por representantes de las universidades, que derivaron en la redacción de una propuesta de actualización (E01, E07, E30): “ha sido una gran lucha de la RUEDA” (E01). Posteriormente, con la intervención de la SPU, los aportes del CIN, del CRUP y de una serie de comisiones convocadas especialmente para esa tarea, el CU confecciona una recomendación al Ministerio de Educación y se sanciona la RM 2641/2017. Un gestor manifiesta:

“la RUEDA estuvo ahí en una lucha de años, todos coincidimos en RUEDA que nos vino muy bien, porque nos ayuda a legitimar la modalidad, a consolidarnos a darnos a conocer, a darle importancia, porque el hecho de que haya un sistema en toda la universidad aprobado por CONEAU nos pone en un lugar diferente, ¿viste? muchísimo mayor reconocimiento y seguridad en lo que hacemos, y no estar siempre siendo mirados con lupa y con desconfianza” (E30).

Los gestores creen que la última normativa “surgió para que todo fuera tratado de la misma manera, que no se privilegiara la educación presencial en desmedro de la

educación a distancia” (E31). La principal fortaleza es que en la actualidad “no pide evaluar lo que tampoco se evalúa en la presencialidad” (E20).

Además del aspecto normativo, ante las falencias económicas existentes el Estado Nacional debería incentivar el crecimiento de la EaD mediante políticas públicas (E02, E04, E07, E21, E28, E33), que se traduzcan en asignaciones presupuestarias específicas, como declara un entrevistado:

“requiere de un programa de apoyo, como lo hay para todas las cosas [...] así como hizo falta la resolución nueva sobre creación de sistemas de educación a distancia, falta ahora el fortalecimiento de esos sistemas” (E04).

Si bien la situación presupuestaria es deficitaria para todo el sistema educativo (E28), específicamente para EaD la situación se agrava porque “no hay ninguna señal de las políticas públicas en dar recursos, de la forma que sean, para el desarrollo de la educación a distancia” (E02). En el mismo sentido, otro entrevistado remarca que los organismos gubernamentales deberían “abrir una línea exclusiva para educación a distancia y fortalecer y ayudar a las universidades” (E33), porque al momento de enmarcar la actividad docente en EaD “no entra en ningún renglón de pauta presupuestaria” (E02). Por consiguiente, los gestores concuerdan que “falta un marco regulatorio desde lo presupuestario o financiero” (E21) para que “pueda acompañarse desde una política pública desde el Ministerio” (E03) el fortalecimiento de los sistemas de EaD de las universidades (E07), más allá del presupuesto general disponible.

Inferencia: las políticas y regulaciones gubernamentales históricamente no acompañaron el ritmo de crecimiento de la EaD, existiendo además la necesidad de impulsar políticas públicas mediante asignaciones presupuestarias específicas para la modalidad.

4.3.2. Establecimiento de políticas organizacionales sobre EaD

En la sección anterior se analiza la influencia de las exigencias oficiales sobre la gestión de la EaD, al determinar pautas generales aplicables a las instituciones educativas. Luego, tomando como base esta regulación, las universidades elaborarán sus propias políticas organizacionales respecto a la modalidad.

Estos lineamientos se corroboran en documentos internos ligados a la definición de la etapa actual en relación a la implementación de EaD (apartado 4.2.1). Cuando se trata de instituciones en período de crecimiento (U12, U13, U20) o de madurez (U01, U02, U04, U05, U21, U26, U39), se detecta gran volumen y diversidad de documentos. Indagando sobre su contenido se observa que se trata de: declaraciones de visión, misión y objetivos institucionales que incluyen a la EaD, relatos referidos al avance de

la modalidad dentro de la universidad, ubicación del sector en el organigrama, forma de organizar y dividir el sector de EaD, declaración de objetivos, funciones y valores del área, conformación de equipos de trabajo, procedimientos para crear carreras, cursos y/o capacitaciones a distancia, reglamentos de alumnos, docentes, administrativos y/o programas a distancia, entre otros.

En contraposición, en universidades en etapa de inicio (U15, U19, U22, U31) los documentos recolectados refieren únicamente a la presentación del campus virtual, que puede ser compartido con estudiantes presenciales y, en algunos casos, se relevaron escritos vinculados a la creación del área de EaD. Finalmente, en instituciones sin desarrollo de EaD (U08, U27 y U34) no se hallaron documentos sobre la modalidad.

En cuanto al relevamiento externo, se recolectan noticias referidas a la política organizacional que anuncian la generación de normativa para el funcionamiento de la universidad. Por ejemplo, se difunde que “el Consejo Superior [...] aprobó por unanimidad el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), que sienta las bases para la implementación de carreras bajo la modalidad virtual” (N124).

De acuerdo a los entrevistados, el establecimiento de la política organizacional referida a la EaD está marcado por la definición del sistema político de la universidad y por la generación de normativa institucional. Ambos factores se presentan en las siguientes subsecciones.

4.3.2.1. Sistema político institucional: reflejo de la posición organizacional sobre la EaD que condiciona su avance

La base para establecer los lineamientos internos es definir el sistema político de la universidad, conformado por la visión, misión, objetivos y políticas que determinan su cultura e identidad. **El conjunto de estas declaraciones institucionales formales influye en la orientación hacia la EaD (E03, E04, E16, E19, E26).** Algunas organizaciones contemplan la modalidad desde su conformación, otras la incorporan a medida que las exigencias contextuales y la propia madurez institucional lo demandan y, por último, ciertas universidades no tienen intención de incursionar en EaD.

Independientemente de los enunciados formales del sistema político, los entrevistados brindan su apreciación sobre la **postura del gobierno universitario ante la EaD, que pueden contraponerse con lo escrito (E09, E22) y se consideran manifestaciones informales.** Los gestores declaran que **existen instituciones que apoyan plenamente la modalidad**, afirmando que “es un desafío y un compromiso que tiene la universidad en cuanto su política institucional” (E37); otras toman a la EaD como un **complemento a la presencialidad** (E11, E12, E23), indicando que pretenden una “expansión de la educación a distancia, sin dejar de tener lo presencial” (E11) a partir

de “una relación o comunicación constante entre las dos modalidades” (E23). Y, finalmente, algunos gestores expresan que “**el modelo de la universidad no es el desarrollo de la educación a distancia**” (E25) o bien que “en general no nos gusta esa alternativa para el grado” (E19).

Para definir el sistema político, los entrevistados marcan la **influencia del gobierno vigente en la universidad**. En algunos casos, “este último rector también lo ha tomado como una prioridad” (E16), lo mismo en U24 donde el gestor reconoce que “hubo decisiones políticas en ese sentido, porque si no se hubieran tomado estas decisiones de la gestión” (E24) la modalidad no estaría avanzando. Contrariamente, se identificaron universidades donde las **políticas del gobierno rector, según palabras de los entrevistados, son desfavorables para el avance de la EaD**: “El rector, el vicerrector no tienen ningún interés [...] No existe la decisión institucional” (E38).

Situación similar revela E17 porque el nuevo Rectorado “no ha tomado contacto con las unidades académicas a los fines de generar políticas, estrategias comunes, compartir recursos humanos, técnicos, sino que ellos tienen su propio proyecto y las unidades académicas se las arreglan por su cuenta” (E17). **A pesar de la afirmación de este gestor, una vez más se detectan documentos y noticias contrapuestas. Por ejemplo, la ordenanza rectoral de creación del SIED señala que una política institucional es “apoyar el desarrollo de oportunidades de aprendizaje más diversificadas, tales como el aprendizaje a distancia” (D64). Similarmente, y contradiciendo al gestor, el rector afirma en una entrevista que un desafío actual es utilizar a la EaD para “llenar los pueblos” (N200), en el sentido de acercar la universidad nacional pública a la ciudadanía.**

De las declaraciones de los gestores, que no siempre se refuerzan con el relevamiento documental, se observa el vínculo entre las definiciones del sistema político, favorables o no respecto a la modalidad, y las políticas organizacionales referidas a la EaD.

Inferencia: cuando la EaD no es una prioridad para las autoridades organizacionales, las definiciones formales e informales del sistema político institucional reflejan esa falta de interés condicionando el avance de la modalidad.

4.3.2.2. Generación de normativa institucional: regular, homogeneizar y visibilizar procesos para dar continuidad al sistema de EaD

Dentro del establecimiento de las políticas organizacionales, los gestores concuerdan que **impulsar normativa a nivel general permite regular las actividades relacionadas a la EaD y es una forma de estandarizar y visibilizar los procesos asociados**

(E01, E04, E26, E30, E39). Como destaca E21 es importante “que haya alguna serie de normativas que regulen el funcionamiento de todo este sistema” (E21).

Partiendo del relato de los entrevistados, se visualiza que aquellas universidades que tienen **alta formalización de procesos**, cuentan, por ejemplo, con resoluciones del Consejo Superior Universitario, ordenanzas, decretos, reglamentos y/o procedimientos. **Esta situación se comprueba con los documentos relevados: entre las instituciones con gran volumen de normativa, accesible desde el sitio web oficial, se destaca a U01, U04, U07, U13, U21, U26, U29, U30, U35, U37 y U39.**

Marcando la relevancia de la normativa, E35 reconoce: “tenemos una estructura muy chiquita pero muy legal porque está bien cubierta con resoluciones, con disposiciones y con ordenanzas” (E35), es decir que **no se relaciona con el tamaño de la estructura**. A modo de ejemplo, **en esta universidad se releva una ordenanza del Consejo Superior determinando la creación del área dependiente de Rectorado (D115), manual de funciones y misiones del área (D116), designación del cargo de director del área (D117) y reglamento de carreras a distancia (D118).**

Algunos de los consultados, apuntan específicamente a **la elaboración del SIED** (E26) y a su ubicación en la estructura (E19, E30), que sería la base institucional: “es una resolución del rector que dice que crea el SIED” (E37) o puede tratarse de “una resolución del Consejo Superior que valida el sistema integral” (E05). Igualmente, remarcan las **regulaciones complementarias que se generan a partir de la elaboración del mismo** (E01, E05, E12, E37) y que determinan aspectos operativos necesarios para el funcionamiento de este sistema.

La ventaja de contar con regulaciones la menciona E07: “lo que puede lograr que este espacio permanezca es institucionalizar los procesos a través de reglamentaciones, de normativas, de documentación regulada institucionalmente” (E07), es decir, **son el medio para lograr la permanencia institucional de la EaD**. Afirmando esta idea, E01 declara que “de esta manera se legitima la modalidad y resulta, bueno, mucho más fácil, por decirlo de alguna manera, lograr la gestión y procesos estratégicos más afianzados” (E01).

No obstante, al igual que ocurre a nivel nacional, **puede existir un desfase entre la puesta en marcha de un proceso vinculado a la EaD y la generación de normativa que la avale**, como sucede en U06, donde “recién el año pasado nos aprobaron la resolución y nosotros estamos desde el 2012” (E06). También E30 declara que el “programa fue creado en el año 2000 y en el año 2004 se hizo esa resolución”, remarcando la demora en el reconocimiento reglamentario.

En algunas instituciones no existe normativa relacionada a EaD (U08, U27, U36) o están en proceso de construcción (U33). Entre los motivos de esta carencia puede

encontrarse que se trata de universidades jóvenes o donde la modalidad no tiene desarrollo o está comenzando a delinearse. Incluso, también puede tratarse de una **característica propia de la institución que derive en la ausencia de procedimientos** que permitan “asumir responsabilidades y conocer los circuitos” (E33), reconociendo que esto genera una dificultad: “tenemos mucho problema, como toda administración pública y hay poca normativa, todo es usos y costumbres” (E22).

Una desventaja de este vacío reglamentario es que **la regulación queda supeditada a las unidades académicas que quieran trabajar con EaD**, generando disparidad de procesos dentro de la institución (U41). Esta circunstancia implica posibles **inconsistencias y demoras cuando la universidad decida unificar los procedimientos en una norma general**, como sucedió con la elaboración del SIED. Tal situación se evidencia en E20, donde luego de establecer una estructura mínima de funcionamiento para dependencias con oferta a distancia, algunas sentían “que invadían su autonomía” (E20). Adicionalmente, la tarea de unificar la experiencia y procedimientos implica una **gran complejidad**, como relata el siguiente entrevistado:

“presentamos a la CONEAU 54 anexos, de los cuales 20 son normativas que ya tenemos [...] lo que hicimos ahora fue recopilar todo lo que estaba dando vuelta en la institución y lo presentamos, lo cual también resultó un poco engorroso” (E01).

Otro obstáculo se detecta cuando **la generación de normativa toma como base a la educación presencial y atenta contra las prácticas y dinámicas propias de la EaD**. Por lo tanto, **debería revisarse continuamente para adaptarse a la lógica de la modalidad**. Esta situación la describe E02 a lo largo de varios fragmentos de su relato:

“Los profesores en vez de incluir tecnología para la enseñanza, vuelven a los niveles más clásicos, usan la tecnología [...] pero no para dar clase, ¿Por qué? Porque la norma dice que yo tengo que estar 8 horas en el edificio en el que tengo el cargo [...] ¡entonces cambiemos las normas! porque la educación a distancia parte del supuesto de que el docente no se localiza en algún lugar” (E02).

Para que la normativa sea aplicada, **las autoridades deben apoyar la modalidad**. Un caso particular es U15, que tiene gran desarrollo reglamentario, que incluye “manual de procedimiento, el manual de las funciones, el organigrama, manuales, instrumentos” (E15) pero **no se aplican porque no existe la decisión institucional**, del gobierno rector, de poner en práctica estos instrumentos ni de contar con propuestas a distancia.

Inferencia: la generación de normativa institucional permite regular y homogeneizar las actividades, visibilizar los procesos y dar continuidad al sistema de EaD, lo cual debe

estar en constante revisión para no atender contra las prácticas innovadoras propias de la modalidad.

4.3.3. Resumen

En la presente sección se visualizan los resultados referidos a la influencia de políticas y regulaciones gubernamentales e institucionales en la gestión de la EaD.

Respecto a las disposiciones generales emitidas por los organismos oficiales, los resultados se agrupan en torno al impacto de los cambios normativos que, al ser de carácter obligatorio, desencadenan ajustes en la gestión de la modalidad para acatar los requerimientos. También se remarca el nivel de apoyo hacia la EaD que señala una lenta actualización normativa y la necesidad de generar políticas públicas específicas para la modalidad.

En cuanto al establecimiento de pautas propias para la universidad, los resultados apuntan por un lado a la definición del sistema político organizacional, que agrupa las declaraciones, formales o informales, que reflejan la posición institucional respecto a la EaD y condicionan su avance. Y por otra parte, a la generación de normativa que regule las actividades, visibilice los procesos y permita la continuidad del sistema de EaD a partir de una constante revisión que aliente las prácticas innovadoras propias de la modalidad.

Las categorías mencionadas previamente, y explicadas a lo largo de este apartado, pueden apreciarse en la Figura 19.



Fuente: elaboración propia.

Finalizando la sección sobre la influencia de las políticas y regulación gubernamental e institucional en la gestión de EaD, se puede concluir que las universidades no pueden desconocer el marco regulatorio existente. Asimismo, deben tener un rol activo en la demanda de actualización normativa y en el establecimiento de

políticas públicas que acompañen esta opción pedagógica y didáctica. Al interior de la institución, el sistema político y la generación de normativa específica para la EaD son determinantes en la posición que la institución le otorga a la modalidad y en cómo esta postura se traslada a la comunidad académica. En la próxima sección, se presentan los resultados referidos a las decisiones estratégicas que deben tomarse para la implementación y el sostenimiento de la EaD.

4.4. Decisiones estratégicas para implementar y sostener EaD

La actual sección se dedica a presentar los resultados referidos a las decisiones estratégicas que deben tomarse para adoptar EaD y lograr su permanencia y consolidación institucional. Los entrevistados expresaron que dichas decisiones marcan el rumbo de la EaD dentro de la universidad. [En concordancia con lo expresado, un documento interno revela que la estrategia referida a la modalidad representa:](#)

“un camino metodológico, secuenciado y procesual que nos permite operativizar los principios y componentes que fundamentan el modelo de gestión de la dirección. Conforman un proceso de toma de decisiones intencionales sobre la gestión, una ‘hoja de ruta’ que define, orienta y organiza las actividades y proyectos del área” (D122).

El diseño estratégico implica establecer los procesos para instaurar la EaD, si bien ciertos entrevistados manifiestan la **imposibilidad de identificarlos (E33, E35)**, porque nunca pasaron por la etapa de incorporar propuestas a distancia: “tendría que presentarse una nueva oferta como para ver y *regular* el proceso, porque hasta ahora no está regularizado” (E33).

Los gestores reconocen la existencia de decisiones de mayor preponderancia respecto a otras y esto posibilita agruparlas en los procesos estratégicos y de implementación que se presentan seguidamente. Sin embargo, no existe un ordenamiento secuencial porque en la cotidianidad de las organizaciones se presenta simultaneidad, adelantos y retrocesos en los procesos, en función a la propia dinámica de la institución y a la demanda operativa que impone una agenda de trabajo cambiante.

4.4.1. Procesos estratégicos para implementar y sostener la EaD

El diseño de la estrategia institucional implica establecer los procesos clave para instaurar y ejecutar la EaD asegurando su sostenibilidad. Entre los factores que mencionan los gestores se destaca primordialmente la decisión política del gobierno universitario, que consideran la base para construir el sistema que soporte la modalidad. Luego, refieren al reconocimiento de la normativa vigente, la conformación de equipos,

el financiamiento, la preparación tecnológica y la identificación de los factores críticos de éxito. En las siguientes subsecciones se presenta y analiza cada uno de ellos.

4.4.1.1. Decisión política y apoyo de las autoridades para institucionalizar la EaD

El principal proceso estratégico para asegurar la sostenibilidad de la EaD es la decisión política de llevar adelante este modo educativo (E05, E14, E39, E41). De esta se deriva el resto de los lineamientos que guían el desenvolvimiento de la modalidad y permiten su progreso y continuidad. Afirmando esta idea, los gestores expresan:

“todas las autoridades tienen que entender estas cosas porque si no hay apoyo para eso no van a tener éxito las propuestas virtuales, o van a ser como cualquiera de los institutos privados que te dan una capacitación de otra calidad” (E37).

“dar la institucionalidad, que sea una decisión política institucional de sostener y de llevar adelante” (E26).

“el programa de educación a distancia que se sostiene en el tiempo tiene que ver con este acompañamiento institucional que sigue sucediendo” (E30).

Como se desprende de los relatos, los entrevistados concuerdan que la decisión política debe traducirse en el **acompañamiento institucional** a través de un plan de desarrollo, consensuado entre todos los actores, que sea sostenido en el tiempo para garantizar la continuidad de la modalidad. **Tomando una universidad a modo de ejemplo, la decisión política se ilustra a la luz del relevamiento documental y de noticias, destacando los siguientes fragmentos:**

“nuestra universidad, desde su inicio, confió en la Educación a Distancia (EaD) la manera eficiente de llevar las propuestas educativas de calidad a cualquier punto del país donde está la necesidad y apoyados en la profunda convicción de todo el potencial que tiene la educación virtual” (D92).

“el rector [...] sostiene que ‘hay que continuar con las transformaciones que garanticen la inclusión, trabajar más en la educación a distancia y vincular el trabajo de extensión universitaria con el diseño académico’” (N287).

Este proceso es transversal a la estrategia institucional porque en función a la decisión política será el presupuesto asignado, la ubicación y estructura del sector, la cantidad de puestos destinados, entre otros.

Contrariamente, cuando **no existe esta convicción en las autoridades** rectoras es difícil lograr su progreso: “tiene que haber autoridades involucradas, acá las autoridades están ausentes, porque nosotros hemos reclamado desde el año 2007, han pasado dos rectores, cuatro secretarios académicos... y no, sin ninguna modificación” (E15). El entrevistado adjudica este factor a una visión limitada de la modalidad, que se

corresponde con la declaración que se encuentran en etapa inicial en la adopción de la EaD. A pesar de lo expresado por el gestor, en su universidad existen ordenanzas referidas a la creación del campus virtual (D54) y a lineamientos educativos para la modalidad (D55), si bien se trata de documentos de casi una década de antigüedad que podrían estar desactualizados o no ser aplicados.

Situación similar se presenta en U38, que no tiene desarrollo de EaD, donde “no existe la decisión institucional” de trabajar con EaD, aunque cuenta con la iniciativa de sujetos aislados para impulsar la modalidad, e incluso formándose, fuera de la universidad, a la espera del apoyo político. En concordancia con estas declaraciones, solo se recolecta un documento interno de presentación del campus virtual (D133) y noticias sobre capacitaciones con instancias de cursado a distancia (N404, N405). Por los argumentos precedentes, se verifica la dependencia de la sostenibilidad de la EaD a la decisión política de las autoridades de gobierno organizacionales.

Inferencia: la sostenibilidad de la EaD depende fundamentalmente de la decisión política y del apoyo por parte de las autoridades que permitan institucionalizar la modalidad.

4.4.1.2. Reconocimiento de la normativa vigente en materia de EaD

Debido a la obligatoriedad de cumplir la reglamentación ministerial para dictar carreras a distancia, otro proceso estratégico implica que las universidades se mantengan informadas al respecto y efectúen los ajustes necesarios para estar dentro de la normativa. Así lo expresa E03: “contamos con los pasos a seguir según lo establece la normativa a nivel nacional”.

No obstante, algunos gestores, como E19, expresan su disconformidad con la política de vigilancia adoptada por el organismo de control nacional porque se traduce en “un obstáculo muy importante para virtualizar” las propuestas educativas porque “si yo hoy quiero transformar una materia en virtual tengo que hacer toda la presentación del plan de estudio de nuevo y eso te puede llevar un año y hasta dos en algunos casos” (E19), lo cual quita flexibilidad y desalienta el dictado de asignaturas a distancia.

Una mención frecuente durante las entrevistas son los cambios institucionales a causa del impacto que generó la última normativa en 2017, estableciendo la exigencia de conformar el SIED; muchas están a la espera de su aprobación para dictar carreras a distancia o validar las existentes.

A pesar del poder imperativo de la norma, en caso de no cumplir esta exigencia la institución debe ser consciente de las posibles sanciones. Por ejemplo, E39 reconoce abiertamente que contradice lo establecido en una ley nacional afirmando que “no la

podemos aplicar por una cuestión de logística”, haciendo referencia al cobro aranceles a los alumnos de grado de la modalidad. Si bien el gestor indica que tienen establecido un procedimiento en caso de que se interponga una demanda, mientras eso no suceda seguirán con el arancelamiento porque “aproximadamente el 55% de nuestra matrícula está en riesgo de abandonar los estudios si dejamos de cobrarle, y simultáneamente, dejamos de enviarle el operativo de exámenes” (E39). Los efectos de los cambios en la reglamentación y las políticas públicas sobre la gestión de la EaD fueron analizados con mayor profundidad en la sección 4.3.1.

Inferencia: para generar propuestas formativas a distancia las universidades deben cumplir con la normativa legal vigente en el país y estar al tanto de las sanciones por incumplimiento.

4.4.1.3. Conformación de un equipo de trabajo sólido e interdisciplinario

Como parte de la estrategia institucional debe conformarse el equipo de trabajo abocado a la modalidad. Puede ocurrir que sea compartido con la educación presencial o que sean personas destinadas específicamente para EaD. Los entrevistados mencionan como requisito fundamental para su conformación a la **interdisciplinariedad del grupo (E04, E19, E32, E37, E39)** como se aprecia en los siguientes relatos:

“hay que armar los equipos interdisciplinarios en cada unidad académica” (E37).

“tener un equipo que tenga solidez en los aspectos técnicos, que comprenda criterios pedagógicos y equipo pedagógico que comprenda las cuestiones técnicas, porque sino es un diálogo de sordos o un trabajo autónomo que se choca” (E19).

“establecer un equipo de apoyo del proceso de enseñanza y aprendizaje básicamente constituido por pedagogos, tecnólogos, psicólogos y didactas” (E32).

Se debe lograr la solidez del equipo para trabajar de forma cohesionada, reconociendo que **la modalidad requiere la intervención de distintos perfiles de trabajo**. La conformación del cuadro de colaboradores se describe y analiza con profundidad en la sección 4.5.

Inferencia: la implementación y el sostenimiento de la EaD requieren la conformación de un equipo de trabajo sólido e interdisciplinario a nivel institucional.

4.4.1.4. Financiamiento y asignación de recursos financieros para EaD

Continuando la enumeración de procesos estratégicos para implementar y sostener la EaD, los gestores agregan la importancia de analizar cómo se va a solventar

económicamente la modalidad. Al momento de crear la oferta a distancia, la universidad debe **estimar los recursos económicos requeridos** para determinar si podrá afrontarlos:

“sostener la modalidad también implica presupuesto y en ese sentido las universidades públicas, con la gratuidad de la enseñanza, tienen que sostener una plataforma, servicios, sostenimiento que, bueno, que implica en primer lugar una decisión institucional y política” (E26).

“**tienen que ver cómo se asignan los recursos desde lo económico**, es un punto que no hay desconocer de esto, porque para que se generen los equipos y las áreas deben recibir insumos y deben contar con recursos necesarios” (E41).

En este sentido, un entrevistado remarca que un error en esta estimación puede hacer que la oferta no tenga el impacto esperado, como les ocurrió previamente: **“los análisis de costos que se hacían para las carreras no siempre eran los adecuados, la universidad tenía que poner mucho presupuesto para ofertas que después no tenían el impacto esperado”** (E16). **A pesar de esta declaración, en esta universidad existe un documento que establece la obligatoriedad de identificar “los distintos costos que implica el lanzamiento y continuidad de una determinada oferta educativa a distancia”** (D57).

Además del recurso inicial, **se requiere presupuesto permanente para asegurar la sostenibilidad**, lo cual puede ser difícil de obtener en algunas instituciones: “es muy complicado porque no hay presupuesto específico para educación a distancia” (E21).

En ciertas universidades una forma de generar fondos es el autofinanciamiento (por ejemplo, mediante el cobro de servicios a terceros), mientras que en otras dependen de la asignación de recursos por parte de la institución (aspecto vinculado a la decisión política). Independientemente del origen, el financiamiento disponible condicionará las prioridades de trabajo en la modalidad. La gestión presupuestaria se describe y analiza con mayor profundidad en la sección 4.9.

Inferencia: la decisión de impulsar y sostener la EaD debe ir acompañada con el financiamiento necesario para afrontar la asignación mínima de recursos que sean requeridos.

4.4.1.5. Inversión en recursos tecnológicos de soporte

Otro proceso estratégico que mencionan los gestores es la inversión en recursos tecnológicos de soporte. Al tratarse de una modalidad mediada tecnológicamente, se espera que las universidades dispongan los medios necesarios para llevar adelante estas propuestas (E06, E23). Afirmando esta noción, los gestores indican:

“una pata es la pata tecnológica por supuesto, tiene que haber conectividad, tiene que haber formas de acceso a la tecnología, tiene que haber un buen soporte tecnológico para que no se nos caiga de pronto una página y quede caída por un buen tiempo” (E17).

“tiene que haber un sistema, tiene que haber una serie de recursos tecnológicos, estamos hablando de una mediación tecnológica” (E12).

Por lo tanto, es estratégico **invertir en equipamiento e infraestructura tecnológica y en el desarrollo de sistemas y plataformas educativas de soporte**. Ciertas organizaciones invierten para personalizar las plataformas y adaptarlas a sus necesidades. Adicionalmente, E28 menciona que debe invertirse en relacionar la plataforma de gestión administrativa con la plataforma educativa.

En los documentos internos se aprecia que las universidades establecen el modelo tecnológico que “no solo sustenta institucionalmente la modalidad de cada propuesta, sino que además está en la búsqueda permanente de nuevos dispositivos y elementos que ofrezcan flexibilidad a los equipos docentes y alumnos” (D96). Esta relevancia se remarca en documentos externos donde, por ejemplo, un gestor declara en una entrevista que esta elección “tiene que ver con decisiones de política educativa vinculadas con la mediación tecnológica” (N12).

Algunas instituciones, como U09 y U24, indican que era necesaria una mejora en la provisión de servicios tecnológicos, desde la conectividad hasta los equipamientos, para que los docentes comiencen a considerar seriamente la EaD.

Inferencia: para implementar y sostener propuestas formativas a distancia, mediadas por tecnología, la universidad debe invertir en recursos tecnológicos que soporten los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.4.1.6. Reconocimiento de los factores críticos de éxito para la institución

Finalizando el recorrido de los procesos estratégicos identificados por los entrevistados para gestionar la EaD, para cada universidad en particular existe una serie de factores críticos (o puede ser único) determinantes para el sostenimiento de la modalidad. Se presentan algunos ejemplos:

“tener en cuenta qué representa la educación a distancia dentro de la universidad en la que estás, cuál es el proyecto político pedagógico de esa universidad” (E25)

“en primer lugar estar convencidos que la educación a distancia es una cosa efectiva y que realmente forma profesionalmente a las personas” (E27).

“muchos de los que estamos acá lo hacemos a pulmón porque es un espacio que queremos mucho, entonces no importa cuánto nos pagan, no importa cuánto tenemos que contribuir a otras áreas, queremos que las cosas funcionen” (E07).

“que estén todas las componentes del sistema, estén bien sustentadas” (E31).

“me parece que el plan de desarrollo para la modalidad es clave” (E41).

Como se aprecia en estos relatos, los gestores identifican como crítico al acompañamiento institucional, la visión sistemática, la entrega y el compromiso de las personas involucradas y la creencia de la efectividad de la modalidad. También los entrevistados mencionan la existencia de un plan institucional, la inducción y formación de las personas que trabajan en la modalidad, el funcionamiento de la plataforma, la reglamentación, el tema presupuestario, el esquema pedagógico, contar con evaluaciones externas de la modalidad, romper con la creencia de que es una modalidad “más fácil” que la presencial, entre otros.

Tales factores se derivan del propio recorrido institucional en relación a la modalidad, son individuales e incluso pueden ir cambiando a lo largo del tiempo, si bien pueden establecerse similitudes entre las organizaciones. **Lo importante es que la institución los identifique y, en función a estos, dirija las decisiones estratégicas.**

Inferencia: el reconocimiento de los factores clave de éxito para la institución brinda las condiciones para diseñar una estrategia adecuada para garantizar la sostenibilidad de la modalidad.

4.4.2. Procesos derivados de la decisión de implementar EaD

Además de los procesos estratégicos detallados en la sección anterior, una vez que la universidad toma la decisión estratégica de dictar propuestas educativas a distancia, los entrevistados mencionaron los procesos derivados de esta determinación y que son necesarios para implementar la modalidad y asegurar su sostenibilidad.

Se pueden ilustrar con el relevamiento documental y, generalmente, se obtienen del SIED que “comprende el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de educación a distancia” (D71). También puede corroborarse la presencia de estos procesos en las declaraciones de las funciones u objetivos del área institucional de EaD, como se verifica en U04 (D21, D23, D25).

Los gestores enumeran los procesos de realización de un relevamiento diagnóstico, revisión de la actuación, determinación del modelo pedagógico, formación de los actores y sistematización. A continuación se presenta cada uno de ellos.

4.4.2.1. Relevamiento diagnóstico interno y externo para evaluar la factibilidad de la propuesta

Derivado de la decisión estratégica de implementar EaD, los entrevistados recalcaron que es imprescindible realizar un relevamiento diagnóstico antes de diagramar una propuesta educativa a distancia. Se deben **releva datos internamente, con el fin de evaluar la preparación institucional para afrontar una oferta a distancia, y en forma externa con objetivo de indagar si existe una demanda genuina para la propuesta en cuestión.** Los gestores expresan:

“hacer un buen estudio de mercado sobre la verdadera necesidad, la genuina necesidad de tener una propuesta de grado a distancia” (E37).

“que esas carreras tengan un sustento, que sean demandadas, que tengan una racionalidad de dictado” (E41).

“un diagnóstico de estado del arte, para saber adónde estamos, para fomentar un programa hay que saber, bueno, cuál es el punto de partida” (E31).

También los gestores mencionan la intención de releva que no exista la misma oferta en otra universidad: **“no replicar ofertas que ya existan dentro del sistema universitario”** (E03).

Igualmente, E17 expresa: “me parece que **cualquier propuesta tiene que surgir de un buen diagnóstico de cuál es el contexto, las necesidades [...]** hay que detectar realmente nichos de vacancia o necesidades específicas” porque **la oferta a distancia “no necesariamente tiene que competir con la educación presencial”** (E17). En forma similar, E07 indica que han creado diplomaturas a distancia al detectar, por medio de un diagnóstico, que es una necesidad de las instituciones del medio que las rodea. **Esta importancia se corrobora tanto en documentos internos que establecen que se deben “realizar estudios de factibilidad y demanda”** (D116), como en noticias como la siguiente:

“El director de Educación a Distancia [...] relata el origen de la propuesta. ‘Esto surgió a partir de un diagnóstico que realizó el equipo de Educación a Distancia en las distintas unidades académicas en el año 2016. Una de las cosas que encontramos, además de la falta de recursos humanos formados en educación a distancia, era la cuestión técnica, la falta de un soporte tecnológico para que las facultades pudieran dar sus primeros pasos en la modalidad a distancia [...] Con ese diagnóstico elevamos la propuesta a la Secretaría Académica y esto dio origen a lo que es hoy el campus virtual’, agrega” (N89).

La noción que se desprende de estas respuestas es que la oferta a distancia debe surgir de un estudio del mercado para detectar las verdaderas necesidades y áreas de vacancia, y no de replicar la misma oferta que lo presencial.

Inferencia: el diseño de una propuesta formativa debe partir de un estudio diagnóstico interno, para determinar si la institución cuenta con los recursos necesarios, y de un diagnóstico externo para detectar la demanda por esa oferta y los requerimientos de la población destinataria.

4.4.2.2. Revisión periódica del funcionamiento del sistema de EaD

Un proceso derivado de la decisión de implementar EaD es la revisión permanente de sus procesos. Surge debido a que las universidades, como toda organización, son permeables a lo que sucede en el entorno. Entonces, es pertinente contar con una política de vigilancia de la actuación para efectuar las modificaciones que se crean convenientes.

Sobre esta temática, E35 expresa: “son procesos dinámicos que obviamente todos los años va a haber que revisar y modificar y solos nos vamos a dar cuenta cuando algo ha dejado de servir, para tener que desarrollar algo nuevo”. En esta universidad, se detecta un documento que verifica esta declaración al establecer que el sector de EaD debe “llevar un control preciso [...], vigilar la aplicación práctica de las políticas [...] revisar el cumplimiento oportuno de la planeación” (D116), entre otros.

Lo mismo advierte E12: “es importante tener una mirada crítica y poder ir reajustándose en algunas cuestiones de fallas que se vayan a dar en las diferentes etapas, siempre pensando en una etapa de revisión, de análisis, de evaluación de *todo* el proceso”. Para este seguimiento, pueden instrumentarse diversos mecanismos; por ejemplo, E30 nombra los procesos de evaluación promovidos por CONEAU que “generaron planes de mejoramiento institucional que fueron clave”, mientras que E33 recurre a procesos de “evaluación y autoevaluación de nuestro funcionamiento”. El proceso de control de la calidad y las herramientas utilizadas se describe y analiza con mayor profundidad en el apartado 4.10 y sus subsecciones.

Inferencia: las universidades deben revisar periódicamente el funcionamiento del sistema de EaD para detectar la necesidad de realizar ajustes.

4.4.2.3. Establecimiento del modelo pedagógico para diseñar propuestas formativas a distancia

Cuando la institución decide implementar EaD, los entrevistados advierten que debe delinearse el modelo pedagógico de soporte, que se debe construir sobre un

entorno mediado por tecnología. Por eso, E17 sostiene que existe “una serie de definiciones institucionales, o del programa, que le dan una identidad pedagógica, incluso una identidad visual” que brinda los lineamientos generales para el diseño de materiales, medios de contacto y organización de la plataforma, entre otros factores.

Este aspecto es uno de los predominantes en el relato de los gestores porque **la modalidad debe tener una fuerte base pedagógica que sostenga la oferta educativa**. Un entrevistado manifiesta:

“hay toda una dimensión que tiene que ver con lo pedagógico, propiamente dicho, que a mí me parece que es importante que aparezca, porque no es lo mismo pararte y dar clases en forma muy expositiva en una clase presencial, todos sentados y escuchando, a esta forma de interactuar con un estudiante que no está frente a vos y que hay que anticipar, hay que comunicar, hay que organizar” (E14).

La determinación de dicho modelo no implica necesariamente una adopción pura de la EaD, sino que **la universidad puede adaptar la modalidad a sus necesidades y a su política organizacional**. Los gestores indican:

“la idea no es pasar todas las carreras a la modalidad a distancia sino mantener los dos perfiles de educación” (E11).

“se entiende que desde este punto de vista la modalidad o la opción pedagógica a distancia, puede complementar en aquellos casos, en que por cuestiones personales, económicas, laborales, los estudiantes no pueden terminar una carrera” (E12).

“el eje de la política institucional es el apoyo a la presencialidad. [...] el modelo de la universidad no es el desarrollo de la educación a distancia virtual” (E25).

Por consiguiente, **en algunos casos se piensa a la modalidad solo como soporte para la educación presencial, otros quieren combinar la oferta en ambas modalidades y algunas tienen gran cantidad de propuestas formativas a distancia**.

Otro aspecto relevante dentro del modelo educativo es que la institución debe **decidir qué grado de flexibilidad educativa le otorgará a sus propuestas a distancia**. Entre los entrevistados, se observa diversidad de situaciones:

“la flexibilidad en términos pedagógicos es muy difícil sostenerla porque vos deberías tener tutores todo el año” (E17).

“yo doy una materia común a todas las carreras [...] la doy virtualmente y en las unidades académicas también se ofrecen presencialmente las materias que yo te decía que los estudiantes pueden optar entre presencial o virtual” (E30).

“es una flexibilidad relativa [...] no hay un plan de correlatividades [...] eso lo que le permite al estudiante es realmente tomar cursos de casi cualquier cosa, en cualquier momento del año” (E39).

Asimismo, dentro del modelo pedagógico de la EaD los gestores refieren a que se debe **considerar la inclusión de estudiantes con ciertas particularidades** y que los pueden diferenciar respecto a los estudiantes presenciales: están alejados geográficamente (U01, U36), considerando su entorno familiar son primera generación de estudiantes universitarios (U19), pertenecen a sectores vulnerables (U19, U34), provienen de diversos grupos etarios (U01, U30), se inclinan a núcleos particulares de formación (U05, U29, U21), son jóvenes que quieren estudiar con tecnología (U01), están trabajando (U20, U35) y/o tienen capacidades especiales (U12), entre otras.

Esta contemplación se indica en documentos internos que aseveran que el sector de EaD debe “participar en el desarrollo de acciones que promuevan la inclusión de las comunidades en la sociedad del conocimiento” (D102). Este aspecto se ilustra con la declaración de un rector publicada en un medio de comunicación: “hoy tenemos una herramienta que ha cambiado mucho las posibilidades en los últimos años: la educación virtual [...] Podemos llegar a todos los sectores a los que tradicionalmente no hemos llegado” (N201).

Inferencias:

La universidad debe establecer el modelo pedagógico a nivel institucional que determine la base de las propuestas educativas que puedan surgir.

El modelo pedagógico debe determinar el grado de flexibilidad en términos de tiempo, espacio y organización curricular para sus alumnos.

La universidad puede plantear dentro del modelo pedagógico de EaD la inclusión de estudiantes con ciertas particularidades que no podrían acceder a la educación presencial.

4.4.2.4. Diseño de planes de formación y capacitación para todos los actores

Para implementar EaD los gestores señalan, como otro proceso derivado de esta decisión, que **es fundamental capacitar y sensibilizar a las personas involucradas** porque se trata de un cambio en la forma de enseñanza y aprendizaje, así como también en los procesos administrativos y de gestión.

En general, se manifiesta la necesidad de capacitación de los docentes, quienes asumen el rol principal dentro de la enseñanza, como sucede en U04: **“lo primero que hicimos fue sensibilizar a los docentes, empezar a ir desde la base que son los docentes, porque el mayor obstáculo lo tuvimos ahí todo el tiempo”** (E04).

No obstante, la capacitación debe ser “tanto para los docentes como para los estudiantes” (E23) porque el uso de tecnologías mediatizando el proceso educativo

también representa un cambio para los alumnos en la forma de vincularse con la institución, con el docente y con los materiales de estudio:

“es importante que el estudiante, por ejemplo, un estudiante del interior que nunca, o no nunca, pero no está acostumbrado a manejarse con una computadora, que no le resulte una barrera más para superar en su incorporación a la carrera universitaria y también al avanzar, digamos, en la carrera también analizar ciertos matices que se pueden ir dando y acompañar, por eso, con unas tutorías” (E24).

Asimismo, la EaD modifica la forma de interacción de los alumnos con todo el personal de la institución. Por ejemplo, los trámites relacionados con inscripciones, títulos, certificados y consultas generales, se deben gestionar a distancia para ser consistentes con la modalidad. Por eso, **la formación debe incluir a personal no docente que también va a interactuar con los alumnos**, como los técnicos y los administrativos.

Al cumplir distinta función **la formación que se brinde al personal y a los alumnos deberá ser diseñada especialmente**, como lo recalca E11: “puede que no todos los actores tengan que manejar el mismo tipo de herramientas o responsabilidades”. E32 agrega que “a los estudiantes, la capacitación es sobre el aprendizaje autónomo y a los profesores y tutores en pasar de la cultura oral a la escrita”. En el caso del personal administrativo, se debe cambiar a la lógica digital de los procedimientos que no siempre requieren la presencia física del estudiante para realizar determinadas acciones, y esto se adquiere por medio de procesos de capacitación.

Este proceso formativo se corrobora en el relevamiento documental, del cual se desprende el siguiente extracto: “las capacitaciones están destinadas a los actores universitarios involucrados en los distintos proyectos de la Dirección y/o de dependencias de la [...], según los requisitos formativos que demande su diseño e implementación y con la finalidad de consolidar la modalidad” (D122). La existencia de planes de formación se describe y analiza con mayor profundidad en la sección 4.6.

Inferencia: la universidad debe diseñar planes de formación y capacitación para todas aquellas personas que van a intervenir en la modalidad a distancia, incluyendo a docentes, alumnos, personal administrativo y de gestión.

4.4.2.5. Sistematización y formalización de procesos para evitar duplicidad de tareas, mirar con particularidad e institucionalizar EaD

Finalizando la enumeración de procesos derivados de la decisión de implementar la modalidad, indicados por los gestores, surge la intención de lograr la sistematización para resolver un problema asociado a la gestión de la EaD: **la falta de**

normativa dentro de la institución. E22 expresa: “tenemos *mucho* problema, como toda administración pública y hay poca normativa, todo es usos y costumbres”.

Algunos gestores manifiestan que este inconveniente es de larga data porque cuando asumieron detectaron que los procesos no estaban sistematizados; esto creaba duplicidad de tareas: “mi aspiración es [...] regular la mayor cantidad de procesos” (E03).

Además, se debe crear o reformular los procedimientos administrativos para que sean acordes al estudiante no presencial y que no se produzcan inconsistencias, como la que relata E03 donde los alumnos a distancia “tenían que ir en forma personal a pagar un posgrado a la tesorería de la universidad” o en U02 donde “es muy complejo instalar la cultura de que es una persona que no va a venir a la ventanilla” (E02).

En universidades afianzadas en la modalidad es posible verificar en documentos internos la existencia de normativa que establece que el sector de EaD debe “participar en la definición de los indicadores y sistematizar las acciones” (D102) para realizar un seguimiento de las actividades referidas a la modalidad.

Las universidades con oferta académica a distancia debieron trabajar, si es que no la tenían, en la mencionada generación de normativa institucional para conformar el SIED. Esto implica que, desde la puesta en vigencia de la última regulación ministerial, se registra un mayor grado de formalización de los procedimientos referidos a la EaD.

La regulación de los procesos es una de las buenas prácticas de gestión que evita o, al menos, minimiza el impacto de los cambios de gobierno institucional y por lo tanto es una forma de brindar continuidad a la modalidad. Así lo expresa E07: “lo que puede lograr que este espacio permanezca, es institucionalizar los procesos a través de reglamentaciones, de normativas, de documentación regulada institucionalmente”.

Inferencia: la sistematización y formalización de los procesos, además de evitar la duplicidad de tareas, es una forma de institucionalizar, mirar con particularidad y brindar continuidad a la modalidad.

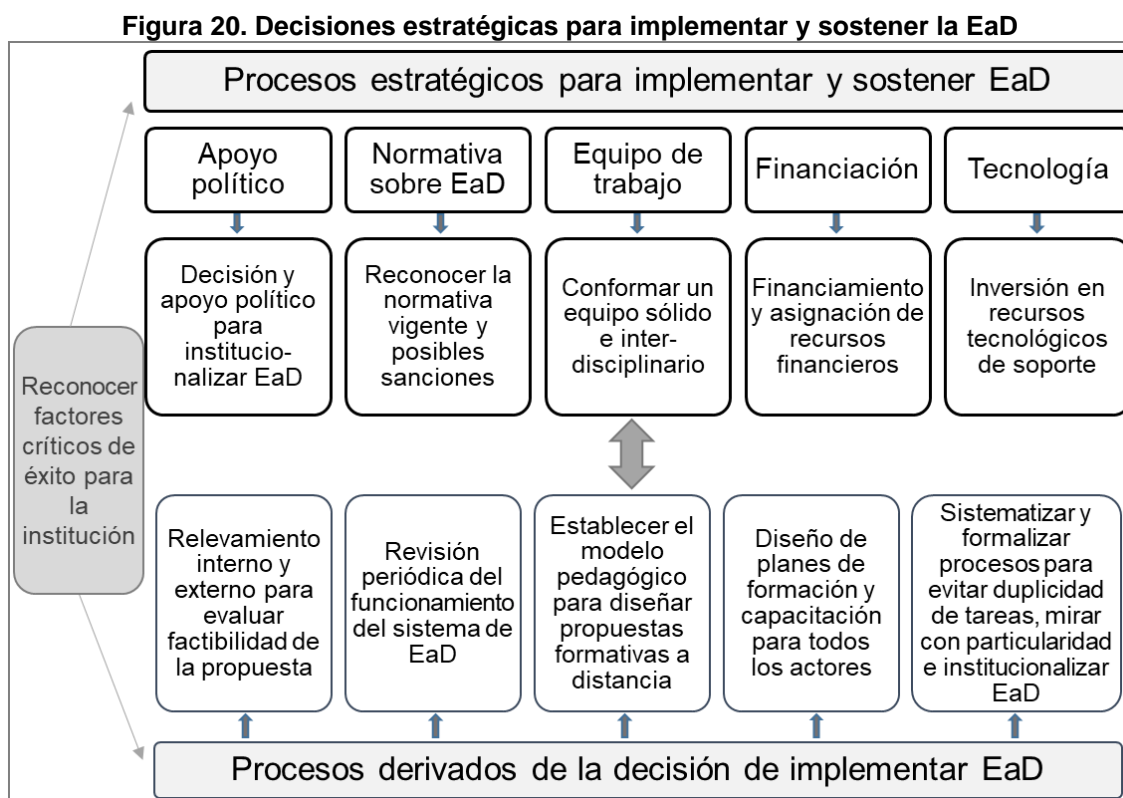
4.4.3. Resumen

En la sección actual se exponen los resultados referidos a las decisiones estratégicas para implementar y sostener la modalidad.

De acuerdo a los datos presentados, los procesos estratégicos incluyen la decisión política de adoptar EaD, el reconocimiento de la normativa vigente, la conformación de un equipo interdisciplinario, el acceso a fuentes de financiamiento que permitan su sostenimiento, la inversión en la tecnología necesaria y la identificación de los factores críticos de éxito que serán propios de cada universidad.

En relación a los procesos para implementar este modo educativo, y que se derivan de la decisión estratégica, se destaca la pertinencia de realizar un relevamiento diagnóstico (interno y externo), la permanente revisión de la actuación para detectar la oportunidad de efectuar ajustes, el diseño del modelo pedagógico de soporte de las propuestas educativas, la formación y capacitación de las personas intervinientes y la sistematización de los procedimientos para garantizar la permanencia de los mismos.

Las categorías indicadas, que determinan estas decisiones estratégicas y la vinculación entre ellas, se presentan en la Figura 20.



Fuente: elaboración propia.

4.5. Cuadro de colaboradores que conforman el sistema de EaD

En la presente sección se exponen los resultados obtenidos al indagar a los entrevistados sobre el cuadro de colaboradores que trabajan en EaD. Además de mencionar las áreas o disciplinas requeridas para conformar el sector, refieren a la forma de designar y caracterizar al personal y a las competencias deseables para ser gestor de la modalidad.

4.5.1. Áreas o disciplinas requeridas para conformar el sector de EaD

La actual subsección se dedica a presentar las áreas o disciplinas que se requieren para conformar el sector de EaD. Como se menciona en la sección 4.1 referida a la estructura, ciertas instituciones cuentan con áreas conformadas, otras están en

conformación e incluso existen universidades que no tienen personas afectadas a la EaD. Esta situación puede ocurrir a nivel interinstitucional, con diferencias entre las unidades académicas, como sucede en U41 donde “hay áreas más completas [...] hay creaciones de áreas más recientes, entonces son tres personas o son unipersonales” (E41). **En esta línea, del relevamiento de documentos internos y externos esta conformación encuentra su consistencia en los siguientes datos:**

“Este espacio, que inicialmente se organizó con recursos materiales y humanos reducidos, en la actualidad se define como un Departamento de Educación a Distancia [...] constituido por un equipo interdisciplinar con especialistas en diseño de materiales, pedagogos, asesores técnicos, entre otros.” (D37).

“En el departamento [...] hay dos directoras más, una que tiene las tutorías y otra que tiene a cargo la elaboración de materiales curriculares. Ellos triangulan muy bien su trabajo para articular y generar este apoyo para los docentes” (N89).

Reconociendo esta diversidad, a continuación se presenta a los colaboradores que los entrevistados mencionan dentro del equipo multidisciplinario que conforma un sistema de EaD: pedagogos, técnicos, administrativos y asesores externos.

4.5.1.1. Área o profesionales relacionados con la pedagogía para asesorar a docentes y alumnos

En cuanto a las disciplinas que se requieren para conformar el sector de EaD, la pedagogía presenta mayor mención entre los entrevistados. Algunas instituciones cuentan con un equipo especial (E05, E07, E37, E41) “de desarrollo pedagógico que está conformado por pedagogos o tecnólogos educativos” (E13) y en otros casos se trata de una sola persona (E35, E38).

Las universidades que no disponen de equipos específicos para EaD igualmente **reconocen como necesaria e indispensable la participación de especialistas en pedagogía**. Aquellas con mayor desarrollo recalcan el trabajo de estos profesionales, que incluye **asesoramiento a docentes** en temáticas como secuenciación de materiales, armado de las clases virtuales, incorporación de herramientas tecnológicas, diseño de contenidos y materiales didácticos, evaluaciones, preparación audiovisual, entre otras:

“trabaja un [...] pedagogo, que es el que orienta al docente para el diseño del aula virtual, todo lo que necesita para diseñar el aula o para todo el proceso de enseñanza mediado por tecnología” (E01).

“tenemos gente que, con criterio pedagógico, ve una hoja de ruta y revisa las consignas y ve que sea consistente [...] que haya progresión, que siempre haya una presentación y conclusión de la clase” (E19).

“ese equipo se reúne con los docentes, con su planificación, con sus materiales y lo que llevan adelante es el diseño del aula de esa materia, por módulos, por semana, qué actividades, si es mejor hacer foros, si es mejor hacer glosarios, si es mejor hacer entrevistas, videoconferencias” (E26).

Dentro del ámbito pedagógico se incluye el asesoramiento a los alumnos, para lo cual los gestores reconocen el trabajo de los tutores, virtuales o presenciales “que son quienes cumplen este rol relacional de articular el vínculo entre los estudiantes y los docentes” (E07). Si bien **pueden no tener formación específica en pedagogía**, acompañan y asesoran al alumno durante su recorrido académico:

“cuando uno dice tutor puede pensar en distintas acciones o tareas que realice: el tutor como la persona que está presente para no perder a un alumno, para resolver una consulta” (E14).

“es un especialista disciplinar que acompaña al estudiante, desde que ingresa al programa de educación a distancia hasta que se gradúa, y es el mismo tutor durante todo el tiempo que el estudiante está en la universidad” (E39).

Ciertas instituciones disponen de gran número de tutores y cuentan con coordinadores (E39), mientras que otras designan en este rol a los auxiliares de docencia (E20). También se observan universidades donde “hay un docente a cargo [...] pero no hay tutores” (E18), y el seguimiento del alumno lo realiza el propio docente.

Inferencia: el área de EaD cuenta con la participación de profesionales provenientes del área pedagógica, que cumplen tareas clave en el asesoramiento de docentes y alumnos para el desarrollo de contenidos que fomenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.5.1.2. Área o profesionales que faciliten herramientas tecnológicas y soporte técnico

Continuando con la enumeración de las disciplinas requeridas para la EaD, dada la importancia de la mediación tecnológica el sistema precisa **“profesionales especializados en tecnología educativa”** (E12). Entre las tareas que realizan, los entrevistados mencionan:

“colaboran con el mantenimiento del campus, la preparación de audiovisuales, la edición de programas de radio, la edición de materiales impresos, de libros, de materiales digitales [...] tiene una visión más técnica” (E13).

“todo lo que las clases o la presentación de las carreras está implicando audiovisuales, lo trabaja ese equipo que hay diseñadores, gente de periodismo, equipo profesional de filmación, de edición” (E26).

Puede conformarse como un espacio transversal en la estructura organizacional, siendo que “el área técnica articula con todas las áreas” (E07). Aun cuando el sector de EaD no dispone de gran estructura, los entrevistados mencionan a estos especialistas:

“tenemos un señor que es un editor de video [...] va a tener que dar soporte a la mayoría de las unidades académicas porque esas funciones son más difíciles de conseguir en cada unidad académica, es un recurso caro, así que yo creo que lo vamos a tener que fortalecer nosotros para todos los demás” (E37).

Es decir, puede tratarse de un área conformada especialmente o de una persona o grupo que se dedique a estas tareas. Como se menciona en el apartado 4.1.2.4, algunas universidades delegan esta actividad en el sector competente: “la Secretaría de Informática provee todos los recursos tecnológicos” (E32).

Inferencia: el área de EaD requiere especialistas en tecnología que faciliten la utilización de herramientas tecnológicas y el sostenimiento de la modalidad desde el aspecto técnico.

4.5.1.3. Área o profesionales que brinden soporte administrativo acorde a la modalidad

Otra disciplina o área requerida para integrar el sector de EaD se vincula a la “gestión de las actividades propias de la educación a distancia” (E02), destacando que **los procesos administrativos deben adaptarse para esta modalidad.**

Al igual que para los aspectos tecnológicos, las universidades con gran número de alumnos a distancia tienen una estructura de gestión acorde a su dimensión: “tenemos unas 30 personas administrativas” (E13), mientras que otras disponen tan solo de “una administrativa” (E29). Entre las tareas que realizan, los gestores mencionan:

“tenemos un equipo que se ocupa de la atención al público, sobre todo a alumnos [...] Tenemos un equipo que se ocupa de la preparación de todo lo necesario para las instancias presenciales, que en este momento es la toma de exámenes fundamentalmente [...] Y tenemos otro equipo que se ocupa de todo lo que tiene que ver con la elaboración de actas, volcado de notas” (E13).

“los estudiantes a distancia demandan muchísimo más que un estudiante presencial y necesitan una respuesta oportuna, rápida, que no escatime en fuerza por parte de quien responde [...] La gestión administrativa es fundamental para el seguimiento de alumnos, para lograr la continuidad” (E17).

“lo administrativo también, que es otra de las patas esas que yo te digo de la gestión, tecnológica, académica y administrativa que también es fundamental, como en cualquier institución” (E12).

Algunos gestores delegan **la gestión administrativa en el sector institucional dedicado a esta tarea (E05)** que presta el servicio al área de EaD: “todo lo que es administrativo y de procedimiento se lleva adelante con el mismo equipo de la Secretaría Académica” (E26) siendo un sector transversal, como también sucede en el aspecto tecnológico. En cambio, **en otras universidades el personal administrativo está dentro del área de EaD pero interactúa con el sector central:** “uno de los administrativos que trabaja conmigo trabaja muy codo a codo con esta otra persona de la Secretaría General” (E21) para mantener uniformidad en la línea de trabajo.

Inferencia: el sistema de EaD requiere personal para el soporte administrativo y puede estar dentro del sector a cargo de la modalidad o pertenecer a la estructura general de la universidad o de la unidad académica en cuestión.

4.5.1.4. Asesores externos para colaboración en situaciones especiales

Finalizando el recorrido por las áreas o profesionales requeridos para conformar el sector de EaD, las instituciones **contratan asesores externos para colaborar en temáticas puntuales**, como elaborar el SIED (E28), diseñar materiales (E07, E17, E21, E39), dictar capacitaciones (E01, E07, E10, E20, E24, E29, E36) y resolver cuestiones técnicas (E18), entre otras. Se presentan adicionalmente algunos ejemplos de asesores externos contratados en las universidades analizadas:

“se contrató el año pasado un experto en educación para mirar las tres carreras en general y es un proceso a retomar a principios del año que viene” (E11).

“trabajamos con un equipo externo, que nos está armando el campus virtual” (E18).

“generalmente contratamos a hiper especialistas de una disciplina para que desarrollen una carpeta de trabajo” (E39).

Las personas contratadas se escogen por su experiencia y trayectoria en EaD que las define como referentes. **El asesoramiento de expertos se confirma en documentos internos:** “contamos con distintas trayectorias e historias de trabajo [...] como los asesores expertos destacados en el campo que nos dejaron sus enseñanzas y experiencias” (D01).

Inferencia: las universidades contratan asesores externos para colaborar en situaciones especiales que requieren atención de expertos.

4.5.2. Formas de designar a los colaboradores del sistema de EaD

Además de las áreas o requeridas para integrar un sector de EaD, otro factor que se destaca durante el relevamiento es la forma de designación de los colaboradores. Los entrevistados mencionan dos alternativas: por concurso o mediante contratos; generalmente ocurre que se presentan ambas vías, [como se verifica en un documento recolectado](#):

“El recurso humano [...] revestirá dos formas posibles: permanente y no permanente. El personal permanente es aquel cuyas funciones se consideran nodales y transversales dentro del desarrollo de la modalidad y trascienden la temporalidad acotada de un proyecto específico. Por su parte, el personal no permanente es aquel cuyas funciones son específicas para el desarrollo de algún proyecto y acotadas en el tiempo” (D123).

Seguidamente se presentan y explican las dos formas de designación de los colaboradores que mencionan los entrevistados.

4.5.2.1. Designación mediante mecanismo de concursos: formalidad y estabilidad laboral

Las organizaciones educativas cuentan con el mecanismo de llamado a concursos como la forma tradicional de designar al personal; esto se traslada a aquellos que cumplen funciones en el sistema de EaD. [Como se aprecia en documentos internos, la universidad puede establecer formalmente que esta será la forma de designar a sus colaboradores: “la provisión de cargos regulares para la oferta formativa del SIED \[...\] se realiza por concurso público de antecedentes y oposición” \(D67\).](#)

Los entrevistados destacan como una [fortaleza, o aspecto positivo, haber accedido al cargo mediante un concurso](#):

“Yo soy concursada, mi subdirector es concursado, pero la mayoría de las universidades amigas [...] tienen otra realidad, o las privadas, bueno, la gente no es concursada entonces también te da una precariedad enorme, yo porque tuve la suerte que se abrió el concurso, concursé y gané” (E05).

“en cada unidad académica el programa de educación a distancia también tiene sus propios equipos pero que están contemplados en el organigrama y tiene cargos no docentes [...] está formalizado y financiado por el presupuesto, por concurso” (E30).

“la gran mayoría de los profesores de nuestro sistema de educación a distancia están concursados” (E39).

El hecho de pasar por la instancia de un concurso para obtener el cargo brinda [mayor formalidad a la designación](#); E30 indica: “las designaciones tienen que ver con

designaciones formales como en toda universidad”. Además, los gestores destacan que **otorga mayor estabilidad** que los contratos temporales.

Inferencia: las universidades recurren al mecanismo de concursos para designar a los colaboradores que participan en la modalidad brindando mayor formalidad y estabilidad en el puesto.

4.5.2.2. Celebración de contratos temporales: incertidumbre en la continuidad laboral

Otra forma mencionada por los entrevistados para designar a los trabajadores de la modalidad es la **celebración de contratos temporales**. Dicha posibilidad puede plantearse dentro del sistema por una **“fluctuación de trabajo” (E39)**, relacionada a los proyectos que vayan surgiendo (E21, E28) ocasionando que “puede crecer o decrecer la cantidad de gente del área dependiendo de la demanda” (E37).

En otros casos, esta vía de contratación se debe a la **ubicación estructural del sector de EaD** porque, si está en el núcleo central, puede no existir la posibilidad de llamar a concursos: “los docentes o los especialistas son todos contratados [...] porque el Rectorado no tiene cargos docentes” (E29). La decisión de celebrar contratos también puede deberse a **restricciones presupuestarias**, como en U17 que ocupa a un especialista en diseño solo cuando es necesario porque “no tenemos dinero para tenerlo en persona estable” (E17).

Respecto al nivel jerárquico de los contratados existe diversidad, mostrando como puntos extremos a los **propios gestores de EaD**, responsables de la modalidad (E10, E12, E20), y el trabajo de pasantes (E05, E19), estudiantes de la propia institución, que colaboran en alguna labor específica.

En cuanto a las tareas que realizan existe gran abanico de posibilidades. Además de los gestores, **los docentes de EaD también pueden contratarse temporalmente (E07, E29, E37)**. Esto sucede cuando se requieren sus servicios para dictar una materia específica sin posibilidad de continuación, aunque también puede ser una **decisión institucional**. Para asegurar la calidad, al no tener la instancia de evaluación de un concurso, la universidad puede instaurar la restricción de “pasar por unas instancias de capacitación obligatoria, sino no puede trabajar en el programa” (E39).

De igual forma, los gestores recurren a la contratación cuando la universidad requiere servicios de **expertos o especialistas para el asesoramiento en una temática específica**, como se indica en el apartado 4.5.1.4, que tienen una misión concreta y acotada dentro de la organización.

Asimismo, los gestores contratan personal para tareas puntuales. Se enumeran algunas de ellas: digitalizar material (E39), adaptar material para que sea accesible a estudiantes con necesidades especiales (E39), brindar asistencia administrativa (E05), desarrollar y diseñar material didáctico (E07, E17, E21, E399), solucionar cuestiones técnicas (E19), asesorar en la creación de carreras a distancia (E28), entre otras.

La desventaja de esta contratación es que **está supeditada a la decisión política de provisión de fondos, generando incertidumbre respecto a la renovación y la continuidad**. Además, una vez que finaliza el contrato **se pierde el acceso al conocimiento que brindaba esa persona**. Esto toma mayor trascendencia cuando se trata de los gestores de EaD: “no sabemos si van a mantener ese mismo equipo o si van a generar uno nuevo” (E20), por eso señalan “tenemos un problema, somos todos contratados, es complicado” (E12).

Inferencia: las universidades designan a sus colaboradores mediante contratos temporales motivadas en fluctuaciones de trabajo, restricciones presupuestarias o imposibilidad de llamar a concursos, generando incertidumbre en la continuidad laboral de los contratados.

Se considera apropiado ilustrar los resultados de esta subsección y vincular la forma de designar a los colaboradores con las tareas o funciones que realizan, para lo cual se elabora el Cuadro 23.

Cuadro 23. Forma de designar a los colaboradores

Tarea o función requerida	Forma de designación de los colaboradores	
	Llamado a concurso	Celebración de contratos temporales
Administrativas e institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes que realizan tareas de gestión de la modalidad - Personal administrativo - Personal de soporte tecnológico y técnico - Gestor de EaD 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesores para crear carreras a distancia - Personal administrativo - Personal de soporte tecnológico y técnico - Pasantes para tareas específicas - Gestor de EaD
Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Dictar clases a distancia - Brindar asesoría pedagógica - Tutores y coordinadores - Docentes para brindar entrenamiento y capacitación en EaD 	<ul style="list-style-type: none"> - Dictar clases a distancia - Brindar asesoría pedagógica - Tutores y coordinadores - Profesionales para brindar entrenamiento y capacitación en EaD - Expertos para diseñar y/o digitalizar material didáctico para la modalidad - Adaptar material para estudiantes a distancia con necesidades especiales

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro precedente, se muestra que para algunas tareas las instituciones no presentan una predilección en la vía de designación, admitiendo que sean realizadas tanto por personal concursado como por contratados. Seguidamente se presenta la categoría dedicada la caracterización de los colaboradores.

4.5.3. Caracterización de los colaboradores de EaD

En la actual subsección se presenta la caracterización de los colaboradores a la cual los gestores hacen referencia al ser consultados sobre las personas que trabajan en el sistema de EaD. Indican que incluye personal de planta docente y no docente, *situación que se refleja en los documentos relevados. A modo de ejemplo se presenta el siguiente extracto: “El área [...] se encuentra formada por profesionales no docentes y docentes” (D33).* A continuación se detalla cada una de ellas.

4.5.3.1. Personal docente: reconocimiento institucional de las particularidades de la enseñanza a distancia

Dentro del sistema de EaD el rol principal es el docente, porque es quien está en contacto directo con el alumno y lleva adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los gestores expresan que trabajar en la modalidad requiere una carga extra, *que no siempre es reconocida por la institución* y que incluye, entre otras tareas, el diseño de materiales específicos y adaptados para un estudiante a distancia, la atención y seguimiento de alumnos, tareas administrativas diferentes de la presencialidad e, incluso, el dictado de capacitaciones.

Debido a que el docente que trabaja en EaD “está todo el tiempo, eso *hay que pagarlo bien, hay que reconocerlo bien*” (E37). Las tareas asociadas implican dedicar tiempo adicional de la carga docente, como asegura el siguiente entrevistado:

“estas personas también están designadas dentro de su carga [...] lo hacen dentro de su carga docente [...] por supuesto que hacen los reclamos cuando les das el espacio, pero bueno, ellos no tienen problemas de estar, de capacitar, organizan cursos de diseño de contenidos, o sea, tienen mucho compromiso” (E22).

Inversamente, otros gestores aseveran que *a los docentes se les reduce la carga de tareas propias de su función*, principalmente el dictado de clases, para que puedan cumplir otros roles, que pueden ser desde administrativos hasta tutoriales:

“La gente del personal docente es la que está afectada a todo lo que tiene que ver con el desarrollo de aulas virtuales, con el desarrollo de contenidos y con el apoyo pedagógico” (E16).

“son unos pocos docentes [...] que se separan de sus funciones docentes parcialmente, o sea, se les reduce la dedicación para que trabajen en la toma de decisiones de determinadas áreas” (E39).

De los argumentos presentados se deriva la importancia del **reconocimiento institucional, de forma económica o mediante la reducción del tiempo asignado a otras tareas, de la carga que implica a los docentes el dictado académico a distancia.**

Inferencia: el personal docente lleva adelante el proceso de enseñanza a distancia que puede requerir tareas y tiempos diferentes respecto a la docencia presencial y que deben ser reconocidos por la institución.

4.5.3.2. Personal no docente: vinculación estable para sostener el sistema de EaD

Los colaboradores de la modalidad también pueden caracterizarse como personal no docente que, como marcan los entrevistados, realizan tareas necesarias para sostener el sistema de EaD y que deben contemplar las particularidades de la modalidad, al tratarse de estudiantes que no concurren personalmente a la universidad:

“El personal no docente te decía, está vinculado principalmente al diseño de los materiales en los distintos formatos. En algún caso, teníamos también una parte de administración financiera cuando existía el tema del cobro y también personal afectado a las tareas administrativas internas” (E16).

“tenemos el personal de administración y servicio [...] es un equipo muy profesional, pero que tiene un trabajo más específico, no son docentes” (E39).

“Hay dos no docentes que trabajan en otras secretarías y prestan colaboración, tienen contratos específicos, por ejemplo, una ingeniera en sistemas [...] Después la otra no docente [...] es la que articula en toda la parte de pagos” (E21).

“toda la faceta de administración y la gestión económico financiera la tiene un área que fundamentalmente el cuerpo es no docente” (E02).

La condición de no docente es expresada por los gestores como un aspecto positivo, que puede alcanzarse luego de haber estado contratado, porque “son gente de planta permanente de la universidad” (E21). Esta caracterización **garantiza una vinculación estable y una continuidad en la línea de trabajo, al formar parte de la estructura institucional formal**: “Por suerte, nosotros, como comenzamos con cargos docentes y al poco tiempo pasamos a tener cargos no docentes, esto nos dio mucha estabilidad” (E01). Es decir, se trata de personal que realiza tareas necesarias para el sostenimiento de la modalidad de forma estable dentro la organización.

Inferencia: el personal no docente tiene una vinculación estable para la realización de tareas administrativas y de servicios indispensables para sostener el sistema de EaD.

4.5.4. Competencias requeridas para la gestión de la EaD

El último factor que se identifica dentro los aspectos a considerar en el cuadro de colaboradores, se refiere a las competencias requeridas para la gestión de la EaD. Los gestores de EaD cumplen un rol especial al ser quienes están a cargo de la modalidad dentro de la institución. Pueden ocupar la posición de director, coordinador o referente, entre otras denominaciones. Proviene de disciplinas diversas y cuentan con diferente trayectoria profesional, es decir, “no es cualquier perfil” (E04).

Por eso es complejo “encontrar perfiles preparados, idóneos e inclusive que estén motivados para trabajar en la modalidad” (E07). [Reforzando esta afirmación, en una entrevista a un secretario académico, este indica que los responsables de las áreas de EaD tienen formación de posgrado vinculada a la modalidad logrando un perfil “altamente profesional” \(N89\). Además, esa institución establece las funciones que deben cumplir quienes realizan esta labor \(D38\).](#)

Para indagar respecto a este perfil, los gestores fueron consultados por las competencias necesarias para este trabajo. No obstante, reconocen la importancia de [contar con “equipos multidisciplinarios” \(E01, E38\)](#) por la dificultad de encontrar una persona que tenga todas las competencias necesarias. El orden en el cual se presentan las competencias podría vincularse al estado de transición en la implementación de la EaD y al grado de comprensión de la modalidad. En primer término, aparecen las competencias pedagógicas, esenciales para una propuesta educativa; luego las digitales, al ser una modalidad mediada tecnológicamente; en tercer lugar, las referidas a la administración del sistema de EaD y, por último, las competencias sociales y políticas. En las siguientes subsecciones se explica cada una de ellas.

4.5.4.1. Competencias pedagógicas específicas en EaD para delinear el modelo institucional

Comenzando el análisis de las competencias, se menciona que un gestor de EaD debe [tener “competencias pedagógicas que son fundamentales” \(E01\) para lograr el criterio didáctico que requiere la modalidad a distancia.](#) Es clave contar con alguien que comprenda “cómo se entiende al sujeto que aprende y al sujeto que enseña y qué implica una situación de enseñanza y de aprendizaje” (E09), que será la base para construir el modelo institucional de EaD.

Los entrevistados resaltan que debe **tratarse de un profesional formado en EaD**; es decir, que posea “cierta capacitación en educación en general y en educación a distancia en particular” (E11). En la misma línea, E28 recalca: “me parece que primero es fundamental que sea experta en el área, o sea, que se forme en el área de la educación a distancia”.

Inferencia: el gestor de EaD debe tener competencias pedagógicas propias de la modalidad que serán la base para delinear el modelo institucional de EaD.

4.5.4.2. Competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo de EaD

Además de las competencias pedagógicas, el gestor de EaD tiene que saber “de gestión de tecnología” (E04), que implica **estar familiarizado con el uso y la aplicación de herramientas tecnológicas**. Resaltando el papel preponderante que tienen en el proceso de comunicación, un entrevistado indica que “la competencia comunicacional cultural mediada por tecnologías digitales es, para mí, la clave” (E02).

Asimismo, se destaca el **manejo de plataformas educativas**, porque el gestor de EaD debe “saber qué es lo que le tiene que brindar esa plataforma y cómo la va a usar” (E15). Esto implica “ciertos conocimientos técnicos sobre esos entornos para poder brindar las especificidades de este espacio, cómo adaptarlo, cómo poder construir ese vínculo con el alumno” (E11). Además, es deseable que cuente con una **actitud proactiva para seguir el ritmo de actualización** “porque las tecnologías todo el tiempo están cambiando” (E01).

Contrariamente, **aquellos gestores orientados hacia el aspecto tecnológico exclusivamente pueden perder la visión global que requiere la modalidad**. Como dice E01 “si vos ponés a un informático solamente a trabajar en la modalidad, va a repetir modelos que él ha tenido como alumno y sus propios docentes” y genera un sistema que funciona tecnológicamente, pero no obtiene resultados desde lo pedagógico (E18). Entonces, “debe reconocer que lo tecnológico va a ser un soporte para lograr la interacción docente – alumnos – materiales, pero no debe ponerse eso por sobre un modelo pedagógico” (E15).

Inferencia: el gestor de EaD requiere competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo pedagógico institucional para sostener la modalidad.

4.5.4.3. Competencias para administrar y organizar el sistema de EaD en forma integral

Sumadas a las competencias pedagógicas y digitales, el responsable de EaD debe tener el perfil necesario para administrar la modalidad. Según los entrevistados, **esta competencia es la más difícil de encontrar** por referir a un conjunto de habilidades, que incluye establecimiento de objetivos, planificación, visión integradora, toma de decisiones, negociación, adaptación, manejo de incertidumbre, resolución de conflictos, control, entre otras.

Por eso admiten que a una universidad le **requiere “bastante tiempo hasta lograr que empiece a adquirir el perfil [...] y la dinámica que se necesita”** (E02) y que permita una perspectiva global del sistema de EaD, es decir, que no sea sectorizada. Los gestores remarcan esta idea en los siguientes comentarios:

“formación en aspectos administrativos, porque la modalidad no es como la presencialidad [...] tiene que estar afianzado lo que es administrativo, organizacional” (E01).

“las cosas funcionan si hay una buena organización de tipo administrativa u organizativa que sostenga, porque hay algún coordinador que está pendiente de que, por ejemplo, todos los equipos conozcan de qué estamos hablando y adónde vamos” (E14).

“una persona muy ejecutiva que desarrolle los procesos, que los implemente, que los norme” (E29).

Como se desprende de los argumentos previos, esta competencia marca los lineamientos a seguir desde el aspecto administrativo y organizacional, que **muchos reconocen ir adquiriendo mediante la experiencia del trabajo en el sector**. Esto parece demostrar que es una competencia que tienen los gestores que pertenecen a universidades avanzadas en la incorporación de EaD.

Inferencia: el gestor debe tener competencias para administrar y organizar el sistema de EaD que le permitan mantener una visión general del mismo y que se refuerzan mediante la experiencia en la modalidad.

4.5.4.4. Competencias sociales y políticas para articular diversidad de actores, mantener buen diálogo y trabajar en equipo

Por último, la tarea cotidiana del gestor incluye **relacionarse con diversidad de individuos, por eso debe convertirse en un referente de la modalidad**, es decir, independientemente de su posición, debe ganarse “la legitimidad en el día a día” (E28)

de su trabajo. Se espera que **pueda crear un clima armónico con respecto al cuadro de colaboradores que lo acompaña y que favorezca el trabajo en equipo**, tendiente a incentivar la generación de nuevas ideas y el intercambio de puntos de vista:

“Hay una tarea de pensar juntos que es muy importante [...] hay una cuestión de colaboración que ayuda muchísimo a pensar cuestiones que son complejas” (E25).

“hay que gestionar equipos en esto todo el tiempo, y generar acuerdos. Generar acuerdos porque acá hay que acordar con las unidades académicas, hay que acordar con instituciones externas, hay que acordar con otras universidades” (E40).

Igualmente, al relacionarse con las autoridades de la universidad, lo deseable es **la construcción de un vínculo sólido que le brinde el respaldo para la toma de decisiones**:

“tiene que ser una persona muy cercana a la gestión del rector, porque [...] hay que tomar muchas decisiones que involucran recursos” (E29).

“tener un buen diálogo con todos los actores, digamos, desde el rector, el vicerrector, el secretario académico [...] y también solicitarle influir en los otros para que también lo logren” (E28).

En resumen, como asegura E11 se debe lograr “esa articulación con los distintos actores” y esto requiere “buenas alianzas con estos perfiles distintos” (E18).

Por los motivos mencionados, **se espera que el gestor sea capaz de mantener un buen dialogo con todos ellos**, que E28 denomina “aptitud comunicacional”, que se deriva de “tener mucha capacidad de escucha” (E40). De forma cotidiana interactúa con personas de diferente formación, que van desde el área de sistemas hasta la pedagógica, por ejemplo. Además, debe dialogar con docentes de múltiples disciplinas, con las autoridades de la universidad, con personal administrativo, asesores externos y también con miembros de otras universidades.

Inferencia: el gestor debe tener competencias sociales y políticas para articular el trabajo y generar relaciones armónicas que permitan el diálogo sostenido y el trabajo en equipo de gran diversidad de actores intervinientes en el sistema de EaD.

4.5.5. Resumen

A lo largo de esta sección se dan a conocer los resultados referidos al cuadro de colaboradores que trabajan en la modalidad.

En cuanto a las áreas o disciplinas requeridas para conformar el sector de EaD, se observa una preferencia por conformar equipos multidisciplinarios. Se remarca la necesidad de contar con profesionales del área pedagógica, para asesorar a docentes y alumnos, y facilitadores de herramientas tecnológicas que brinden soporte técnico.

Asimismo, el gestor se debe ocupar de aspectos administrativos, pudiendo recurrir a la contratación de asesores externos para atender situaciones especiales.

Respecto a la forma de designar a los colaboradores, puede ser mediante mecanismo de concursos, lo cual brinda formalidad y estabilidad laboral así como también a partir de la celebración de contratos temporales, que tiene como desventaja la incertidumbre sobre la continuidad laboral.

Por otra parte, los colaboradores se caracterizan por ser personal docente que requiere el reconocimiento institucional de las particularidades de la enseñanza a distancia. También se menciona el trabajo de los no docentes que son necesarios para el sostenimiento del sistema.

Finalmente, los resultados muestran que el gestor de EaD debe tener competencias especiales para ejercer esta función. Se incluyen las pedagógicas específicas sobre la modalidad, digitales actualizadas que acompañen el modelo institucional, de administración y organización integral del sistema y, por último, competencias sociales y políticas para articular las tareas de los diferentes actores y lograr el dialogo fluido que posibilite el trabajo en equipo. Las categorías mencionadas determinan los factores a considerar en la conformación del cuadro de colaboradores y pueden visualizarse en la Figura 21.

Figura 21. Cuadro de colaboradores para la EaD



Fuente: elaboración propia.

4.6. Entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD

La presente sección se dedica a la exposición de los resultados referidos al entrenamiento de los colaboradores pertenecientes al sistema de EaD. De acuerdo a los datos recolectados, es posible categorizarlos en torno al carácter de la orientación brindada, al formato escogido, a la frecuencia de realización, al origen del capacitador, a los destinatarios y a las estrategias diseñadas para medir el impacto del entrenamiento en la práctica. A continuación, se presenta cada una de estas.

4.6.1. Carácter del entrenamiento brindado

Cada universidad establece, mediante normativa o disposición interna, el carácter de obligatoriedad de las instancias de entrenamiento, pudiendo ser obligatorias o voluntarias. *A modo ejemplificador, en un documento interno una institución expresa que las unidades académicas deben “asegurar que el docente, o cuerpo docente, tenga experiencia o acredite competencias [...] bajo la modalidad” (D52). En la misma línea, otra universidad comunica que es “condición necesaria que los actores involucrados [...] cumplan con las etapas de capacitación o bien las acrediten con instancias formativas realizadas previamente” (D96).*

4.6.1.1. Entrenamiento obligatorio para colaboradores reglamentado formalmente y disponibilidad de equipos de soporte

Un grupo de entrevistados menciona la obligatoriedad, para aquellos agentes que quieran trabajar en el sistema de EaD (E04, E05, E07), de tomar alguna instancia de capacitación:

“es obligatorio por el reglamento del SIED [...] que tiene que tener formación. Entonces nosotros se la brindamos y es gratuita, si no la quiere tomar no importa, que la tome donde quiera, pero no avanza si no tiene la formación” (E04).

*“para trabajar en la modalidad tienen que pasar por la asistencia de capacitación obligatoriamente. Esto *está estipulado por resolución del Consejo Superior*” (E39).*

*“Cuando es una carrera *hay toda una normativa* que hemos generado de los pasos que tienen que seguir para poder subir una materia a la plataforma, y esos pasos incluyen el paso por esta área de gestión académica” (E29).*

“tenemos un sistema donde no permitimos la apertura de aulas virtuales si el docente no se compromete a hacer una formación” (E07).

Si bien la obligatoriedad del entrenamiento no siempre se relaciona con el estado de transición de madurez (como ocurre en E07, E16, E26), se observa que *las instituciones que establecen este requisito tienen trayectoria y experiencia en EaD y*

cuentan con el respaldo de una reglamentación formal. También disponen de un equipo de soporte para acompañar al personal durante la etapa formativa y de manera continua.

Inferencia: las universidades que establecen la obligatoriedad de pasar por una instancia de entrenamiento para trabajar en el sistema de EaD cuentan con el respaldo de una reglamentación formal y de un equipo de soporte para acompañar al personal.

4.6.1.2. Entrenamiento optativo con reconocimiento institucional para colaboradores interesados en EaD

En cambio, en otras universidades las instancias de capacitación son optativas y acceder a ellas dependerá de la decisión e interés de cada individuo (E11, E14, E17, E26, E33), es decir “es a voluntad” (E16). Esto no impide que, al momento de presentarse a una convocatoria para trabajar en la modalidad, la formación sea un antecedente de suma importancia. Al respecto, E41 sostiene: “Los que deciden formarse nos van siguiendo, van haciendo todos los cursos y después nos demandan las certificaciones porque les sirven para sus concursos y para toda la actividad docente”. Por eso, luego de una instancia de formación, el organizador debe emitir una constancia de participación y/o aprobación a cada asistente.

En los documentos relevados, se menciona el carácter optativo de las capacitaciones; así por ejemplo se anuncia que: “los talleres, que no son obligatorios, funcionan como guía inicial” (N342) para todos los interesados.

Si bien admiten la importancia de transitar por una etapa de entrenamiento, algunos entrevistados reconocen que no es viable implementar su obligatoriedad. Entre las razones de este impedimento mencionan que podría dejar fuera del sistema a docentes que están trabajando en la modalidad sin preparación formal (E33), más allá de la práctica y la experiencia; esto ocurre en una institución que dispone de un plantel con diez años de trabajo al cual “es difícil decirle que haga un curso” (E33). Otra razón que se menciona es la falta de interés de los agentes, como en U10 que organizaba capacitaciones pero luego no lograban concurrencia de los docentes o como indica E17 “hay mucha resistencia [...] porque el problema de la distancia en el grado es que no se la entiende como una modalidad particular”.

Inferencia: las instituciones establecen planes de entrenamiento optativos, con reconocimiento institucional, que son tomados por los colaboradores dependiendo de su interés personal.

4.6.2. Formato del entrenamiento brindado

Las universidades adoptan distintos formatos de capacitación, incluyendo el dictado de carreras, cursos, tutoriales y atención personalizada. [La oferta formativa y su configuración dependerá de cada institución: “la Secretaría Académica, a través de la Dirección \[...\] implementará diversas estrategias destinadas a la formación, el asesoramiento y la orientación a los docentes para el uso del campus virtual” \(D67\).](#)

Algunas universidades siguen una de estas estrategias puntualmente y otras disponen de un abanico de opciones de acuerdo al destinatario, la necesidad puntual de capacitación o el aspecto presupuestario, entre otros.

4.6.2.1. Dictado de carreras o titulaciones vinculadas a EaD: mayores requerimientos normativos de instrumentación

El [dictado de carreras vinculadas a la EaD o al diseño de estrategias con soporte digital](#) es una opción para formar a quienes trabajan o quieren incursionar en la modalidad. Para su dictado, las universidades recurren no solo a profesionales de la misma institución, sino también a la contratación de docentes expertos en la temática. Incluso, un grupo de instituciones diseñaron una carrera de posgrado sobre enseñanza en entornos digitales que se dicta en forma conjunta. Se mencionan algunos ejemplos:

“tenemos una carrera de posgrado [...] que es una especialización en docencia en entornos virtuales” (E39).

“la formación de estas maestrías ha hecho que muchos profesores se formen a partir de esta oferta de posgrado en la universidad” (E30).

“estamos dictando una diplomatura de educación y tecnología en tiempos de convergencia [...] tiende a la formación de cómo realmente incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje las tecnologías y abarcar todos los modelos” (E15).

En los extractos presentados puede observarse que la carrera puede ser de diferente grado y es una opción formativa que pueden escoger aquellos que quieren trabajar en EaD. Entre las razones puede encontrarse la [necesidad personal de formarse específicamente en la modalidad y/o en el uso de tecnologías](#). Además, como reconoce E40, “lo que nosotros buscamos es que también se reconozca en instancias de carrera docente”. Es decir, [contar con un título formal vinculado a la EaD es uno de los conceptos con mayor relevancia en la evaluación de las postulaciones a los cargos en la universidad](#), si bien coinciden que no es excluyente en caso de contar con otro tipo de preparación vinculada a la modalidad.

Independientemente de que sea una buena alternativa para entrenar a los colaboradores, el dictado de carreras y titulaciones vinculadas a EaD puede ser difícil

de implementar debido a las exigencias normativas que deben considerarse para su instrumentación.

Inferencia: el dictado de carreras o titulaciones sobre EaD es una opción formativa para entrenar a los colaboradores, si bien puede ser difícil de instrumentar debido a los requerimientos normativos.

4.6.2.2. Oferta de cursos: herramienta mayormente utilizada para entrenar a los agentes por su alta versatilidad

La oferta de cursos es **la herramienta mayormente mencionada para entrenar y formar al personal**, pudiendo adoptar la denominación de taller, módulo y/o seminario, entre otros. Entre las ventajas de este formato, los gestores destacan que puede tratar de variada temática, dependiendo de una decisión institucional o bien de los requerimientos de los agentes, que quieren aprender sobre un aspecto puntual:

“trabajamos aspectos generales de la formación didáctica y pedagógica [...] tenemos cursos de tutorías, de cómo ser tutor virtual, el ABC para armar un aula” (E41).

“encuentran toda la cuestión que hacemos [...] de narrativa transmedia, diseñar con imágenes, diseñar videos interactivos, todas esas cosas que son como más novedosas” (E04).

“lo que intentamos hacer son estructuras modulares que permitan que los docentes se incorporen en distintos momentos y que puedan ir haciendo sus propios recorridos en función de las necesidades que ellos mismos vean” (E25).

La duración es variable y existen universidades con propuestas breves “porque la gente sino no te viene” (E19) para tratar “cosas muy puntuales de no más de dos semanas de duración” (E41). En contraposición, se ofrecen cursos extensos, como en U35 que dicta “un curso de posgrado, que tiene una mayor carga horaria” (E35) y que en ciertos casos hasta pueden integrar un programa formativo: “tenemos dos cursos [...] que forman parte de lo que es la carrera docente de la universidad” (E23).

Los cursos son flexibles en cuanto al nivel de conocimientos requeridos, pudiendo ser iniciales o a medida que los colaboradores se van formando llegar a dictar cursos de nivel avanzado. Otro beneficio es que los cursos pueden dictarse de forma presencial, a distancia o combinando ambas instancias. Por las razones mencionadas y al no tener una titulación con reconocimiento oficial, como las carreras, **la institución tiene libertad para diseñar e implementar la oferta de cursos que crea conveniente**.

Inferencia: la oferta de cursos presenta alta versatilidad, al ser de diverso formato, periodicidad, duración y temática, y por eso es la herramienta mayormente utilizada por las universidades para entrenar a los agentes intervinientes en el sistema de EaD.

4.6.2.3. Tutoriales: elaboración minuciosa para resolver inquietudes de los colaboradores en forma permanente

La elaboración de tutoriales es otra forma para entrenar al personal. Consiste en la preparación de manuales, guías, videos o instructivos que los usuarios pueden consultar para resolver una duda u orientarse en determinada tarea. A modo de ejemplo se presentan las siguientes declaraciones de los gestores:

“se han creado innumerables tutoriales de todo, cómo entrar al foro, cómo construir una wiki, cómo alistar mi perfil, todo lo que tiene el campus” (E07).

“tenemos mucha producción de tutoriales, cada vez que vamos detectando alguna necesidad” (E19).

“armado de algunos instructivos, que sirven como guías ya sea para el armado y la construcción de una herramienta de educación, o para el uso de esa misma herramienta” (E11).

La principal ventaja de esta herramienta es que **está a disposición de los usuarios en todo momento**. Algunos gestores también confeccionan tutoriales destinados a los estudiantes “para que el alumno encuentre las respuestas más rápido” (E21).

Para que brinde los resultados deseados, se debe **invertir tiempo en la elaboración minuciosa de los tutoriales**, con el lenguaje apropiado en función al destinatario, de la forma más didáctica posible y **considerando los aspectos que suelen presentar mayor dificultad para los destinatarios**.

Inferencia: la oferta de tutoriales es una herramienta que puede ser consultada en forma permanente y debe ser preparada minuciosamente considerando las inquietudes de los colaboradores.

4.6.2.4. Atención personalizada: beneficios del contacto directo entre referentes institucionales en EaD y colaboradores

Algunas universidades realizan **entrenamiento personalizado a los docentes**. Esto sucede en instituciones con equipos específicos dedicados a la formación de los colaboradores, así como en aquellas que tienen una estructura mínima, en la cual las personas que allí trabajan se convierten en referentes a quienes el resto de los agentes recurren ante consultas o algún inconveniente. Al respecto los entrevistados expresan:

“el docente que está en la modalidad tiene toda esta instancia de trabajo directo con los equipos” (E26).

“lo que hacemos es una capacitación personalizada [...] tenemos una máquina especial para que el docente pueda utilizarla y pueda sacarse todas sus dudas” (E06).

“es muy personalizado el acompañamiento que se hace a los docentes. La mayor parte de la formación está dada en el trabajo que se hace cuerpo a cuerpo con el tecnólogo educativo en el armado de la materia” (E25).

“un apoyo permanente del equipo de tutores haciendo de soporte para que esas actividades se puedan ir desempeñando más allá de las habilidades de cada uno de los docentes” (E11).

La ventaja se deriva **del contacto directo entre el colaborador y el equipo o el referente de EaD para resolver su consulta**. Muchas universidades lo mencionan como la **mejor manera para crear una materia virtual** (E07, E25, E29, E39 y E41, entre otras), en la cual el docente trabaja con el acompañamiento personalizado de especialistas que lo van orientando en el proceso de virtualización y posteriormente, una vez puesto en marcha, lo continúan ayudando ante eventuales consultas.

Inferencia: las universidades tienen espacios o referentes institucionales de EaD a quienes los agentes recurren para una atención personalizada y por los beneficios del contacto directo.

4.6.3. Frecuencia del entrenamiento

En cuanto a la regularidad, puede existir una oferta espontánea de entrenamiento o que se programe según las necesidades formativas. **Lógicamente, se observan universidades que combinan el entrenamiento en ambas frecuencias, aspecto que se verifica en el relevamiento documental. Por ejemplo, una institución menciona que los colaboradores “pueden capacitarse de forma permanente en la utilización de tecnología en educación” (D21) y asimismo establece la existencia de “un ciclo de formación para proyectos de Educación a Distancia” (D23) para los docentes que trabajen en la modalidad.**

4.6.3.1. Entrenamiento espontáneo a demanda de colaboradores con necesidad formativa: requerimiento de especialistas disponibles

Cuando la universidad recurre a la atención personalizada, la frecuencia es de acuerdo a la necesidad de los usuarios. En general, el equipo capacitador se requiere al momento de conformar un aula virtual porque una vez que empieza a funcionar, se brinda acompañamiento para resolver alguna cuestión puntual que pueda surgir:

“una vez que el docente tiene ya abierta el aula virtual se le ofrece el asesoramiento, que puede ser nada, porque el docente está muy capacitado y no necesita nada, o puede ser de mucho sostenimiento, o sea, de ayudarlo en todo [...] Es un asesoramiento a la carta, según lo que necesiten” (E01).

En el dictado de cursos algunas universidades destacan que no cuentan con programas de formación establecidos, sino que se rigen por la demanda de los usuarios:

“Tenemos un plan de capacitación a pedido [...] de cada uno de los departamentos, cada uno tendrá su expectativa específica” (E32).

“lo que tenemos son demandas puntuales, que hacen las unidades académicas y se dan cursos de capacitación en las distintas unidades académicas” (E09).

La ventaja de la instrumentación a demanda es que se parte de la intención de los propios colaboradores que tienen una necesidad concreta y puntual de capacitación y que seguramente tendrán alto compromiso y predisposición a aprender. Se realiza un entrenamiento específico adaptado al usuario que lo requiere: “ellos nos dicen ‘a mí me gustaría saber más de esto o más de lo otro’ y ahí es donde surgen nuevas capacitaciones a partir de la demanda” (E21).

La desventaja es que al no tratarse de capacitaciones fijas, se requiere contar con un equipo que tendrá trabajo variable y al que seguramente se le asignarán otras tareas: “mi equipo de la división las va resolviendo de acuerdo a sus posibilidades y dedicaciones” (E14).

Inferencia: el entrenamiento espontáneo se genera a demanda de colaboradores con una necesidad concreta y puntual, pero requiere contar con especialistas disponibles para esta tarea.

4.6.3.2. Entrenamiento programado adaptable a necesidades formativas de los colaboradores: optimización de recursos institucionales

En forma adicional al mencionado entrenamiento a demanda o como frecuencia exclusiva, la universidad puede brindar orientaciones de forma programada a sus colaboradores: “Tenemos un ciclo de formación estructurado” (E04).

La ventaja es que al reunir mayor número de agentes en un mismo entrenamiento permite economizar tiempo, número de capacitadores necesarios, impacto del entrenamiento y organización del trabajo. Como aspectos positivos para los destinatarios es que les permite conocer de antemano la oferta de formación existente y, a diferencia de la atención personalizada, generalmente se realizan en forma grupal y esto permite el enriquecimiento propio del intercambio con otros individuos.

La desventaja es que al tener un amplio público objetivo **requiere variada temática, con niveles adaptables a los destinatarios**. En caso de no hacer un adecuado diagnóstico de las necesidades formativas existentes, **puede ocurrir que no tenga el impacto deseado y que los agentes no participen**: “el problema es que no teníamos mucha concurrencia de los docentes” (E10).

Inferencia: las universidades ofrecen entrenamiento programado que permite optimizar recursos institucionales pero requiere variedad adaptable a las necesidades formativas de los colaboradores para tener el impacto deseado.

4.6.4. Origen del capacitador

Las universidades pueden viabilizar el entrenamiento mediante agentes pertenecientes a la institución, a nivel central o de las unidades académicas, recurrir a capacitadores externos o una combinación de ambas opciones. **En los documentos internos no se menciona explícitamente el origen del capacitador, sino que entre las funciones del área se indica, por ejemplo, que se deben “desarrollar e implementar propuestas de capacitación permanente” (D116) quedando abierta la posibilidad de estar a cargo de personal propio o externo. En fuentes externas que anuncian un proceso de capacitación se informa que “estará a cargo de un plantel docente conformado por especialistas iberoamericanos considerados referentes en el campo, con reconocimiento internacional” (N102).**

4.6.4.1. Capacitadores internos con conocimiento de destinatarios y procesos organizacionales: requerimiento de aptitudes técnicas y didácticas

El entrenamiento interno puede estar **a cargo de personal del área de EaD a nivel central, de las unidades académicas o de ambos**. En este último caso, **debe delimitarse claramente la temática sobre la cual trabajará cada sector**, para no generar superposición y conflicto de intereses, como remarcan los siguientes gestores:

“las facultades promueven que los docentes tomen nuestros cursos que son más generales y ellos trabajan en la especificidad de otros cursos, más disciplinares” (E41).

“cada una de las facultades tiene sus propios instrumentos, que en algunas cosas coinciden y en otras no” (E03).

“hay ofertas de cursos [...] que dicta la propia secretaría o que dictamos en común con la Secretaría de Posgrado, dependiendo si es algo puntual que responde a una necesidad de la universidad o es algo que eventualmente le puede interesar a más gente” (E39).

En universidades que no tienen conformado este sector, **el entrenamiento puede recaer en algún otro sector institucional**, como por ejemplo “la Secretaría del Rectorado” (E26) o “a través del área de Sistemas que tiene la universidad que [...] ha formado un equipo que hacen estas capacitaciones a los docentes” (E27).

La ventaja es que al tratarse de personas que trabajan en la universidad **tienen conocimiento de los destinatarios, de la historia y los procesos propios de la institución**. Además, una vez finalizada la instancia de capacitación, **los agentes pueden continuar el vínculo con los capacitadores**.

La desventaja es que **la organización puede no contar con especialistas que puedan realizar este entrenamiento**, que requiere conocimientos técnicos y didácticos que deben estar presentes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Inferencia: los capacitadores internos conocen a los destinatarios y a los procesos organizacionales aunque para asumir esta tarea deben tener aptitudes técnicas y didácticas.

4.6.4.2. Contratación de especialistas o referentes en EaD externos: entrenamiento puntual y específico

Otra forma de entrenar al personal es **realizar convenios con instituciones reconocidas por la experiencia en EaD o con referentes en la temática**, a quienes se contrata para este servicio. Esta alternativa se aprecia mayormente en universidades que están en etapa inicial o creciente en la adopción de EaD (E07, E11, E20, E24). También se menciona como estrategia implementada cuando comenzaron con EaD por gestores que declaran transitar la etapa institucional de madurez (E01). En consecuencia, también puede suceder que los colaboradores, al no encontrar orientación dentro de la institución, **recurran por su cuenta a capacitadores externos**, como sucede en U38 donde “cada facultad va preparando sus docentes en carreras afuera” (E38).

Una ventaja de contratar agentes externos es la **reducción de la endogeneidad de la propuesta formativa**, al acceder a ideas y formas nuevas de trabajo y también al reconocer la existencia y la aplicación de tecnologías diferentes: “se dictó una capacitación que estuvo a cargo de profesionales [...] que capacitaron en el uso de nuevas tecnologías para la educación a distancia a los docentes” (E24).

Además, **la organización puede elegir al referente y escoger profesionales o especialistas en la temática**: “hemos invitado a gente reconocida, acá vino Silvia Coicaud [...] la primera que vino a capacitarnos fue Edith Litwin [...] te mencioné antes a Hebe Roig” (E20).

Una desventaja es que se trata de una capacitación específica y puntual, que puede tener un costo adicional (derivado de la contratación de los expertos), que transcurre en un período de tiempo concreto para las personas que pueden tomarla.

Inferencia: las universidades con menor grado de avance en EaD recurren a agentes externos especializados o con reconocida experiencia en la modalidad para recibir capacitaciones en temas puntuales y específicos.

4.6.5. Destinatarios del entrenamiento en EaD

Otro aspecto que se destaca dentro del entrenamiento ofrecido por la institución es el establecimiento de quienes serán los destinatarios de las propuestas formativas. Esta decisión se plasma en documentos institucionales que mencionan instancias de entrenamiento “tendientes a la formación inicial y continua del personal docente y no docente” (D38). También acontece que la oferta formativa sea difundida a través de medios de comunicación; es posible obtener noticias como la siguiente:

“Egresados de los cursos a distancia de la plataforma de educación a distancia de la casa de estudios obtuvieron sus diplomas [...] Este proyecto educativo comenzó a funcionar a finales del año 2015, complementando los medios tradicionales de enseñanza a través de aulas virtuales y dispositivos tecnológicos. Como parte de sus funciones, en la actualidad, desarrolla cursos de capacitación para docentes, estudiantes y público en general” (N265).

En las siguientes subsecciones se hace referencia a los tres tipos de destinatarios del entrenamiento a la que se refieren los gestores: personal docente, no docente y/o a los alumnos.

4.6.5.1. Cuerpo docente: destinatario principal del entrenamiento en EaD

El principal destinatario del proceso de capacitación es el claustro docente, que al estar en contacto permanente con el alumno es clave que estén formados en la modalidad: “no podemos fallar en la capacitación y la formación del docente” (E33).

Dentro del grupo docente, se debe incluir a todos los estratos como menciona E09 al referirse al programa de capacitación existente “donde todos los docentes de la universidad y los ayudantes alumnos pueden inscribirse”, es decir que no deben ser exclusivos para aquellos con cargo de profesor.

Inferencia: las estrategias de entrenamiento tienen como principal destinatario al grupo docente que debe contar con la preparación suficiente para trabajar en EaD.

4.6.5.2. Personal no docente y de gestión: entrenamiento en la lógica de trabajo de la EaD

El entrenamiento también **debe incluir a todo agente que intervenga en el sistema de EaD**, es decir, administrativos, técnicos, coordinadores, gestores y personal no docente que forme parte del equipo de gestión.

De acuerdo a E02 se trata del “perfil más complicado –y agrega que– cuesta mucho *aggiornarlos* a la gestión académica en el marco de la cultura digital”, que no tiene al alumno cara a cara. E40 manifiesta que debe “trabajar con el personal administrativo [...] porque vemos que ahí también hay una carencia y un aspecto que necesitamos fortalecer”. Se trata de personas “que no tienen esta historia de la modalidad ni conocen un poco cómo es las características de la persona de educación a distancia, ni cómo es el estudiante, ni cómo es la impronta del campus virtual” (E41) y por eso **requieren un entrenamiento específico en la lógica de trabajo de EaD**, desde el punto de vista académico y administrativo, para llevar adelante trámites de diversa complejidad desde inscripciones o certificados, hasta la creación y acreditación de carreras, por ejemplo.

Este entrenamiento debe hacerse extensivo a los directivos y gestores para que se interioricen en las particularidades de la modalidad: “hay que capacitar también a esas personas que son las que dirigen o las que gestionan la universidad” (E35).

Inferencia: la universidad debe diseñar estrategias de entrenamiento para el personal que realiza tareas administrativas, técnicas, de coordinación y de gestión dentro del sistema de EaD.

4.6.5.3. Diseño de estrategias de entrenamiento para los alumnos de la modalidad

Además de alcanzar a los colaboradores de EaD, los gestores remarcaron la **importancia de que el entrenamiento incluya a los estudiantes** (E19, E21, E40) que, al igual que los grupos anteriores, pueden tener dificultades con el uso de la tecnología y para comprender “las dinámicas de estudio, la organización del estudio a distancia, o cómo construir o participar de una comunidad de práctica” (E40), aspectos propios de la modalidad. En especial, **se debe orientar a los ingresantes**, a quienes se agrega la dificultad del traspaso desde la escuela secundaria a la educación superior:

“estamos trabajando en la familiarización con todo el sistema de los alumnos ingresantes [...] estamos armando como un aula permanente con videos, con tutoriales, con un montón de cosas” (E21).

Estas prácticas se refuerzan con el relevamiento documental interno y externo, destacándose los siguientes ejemplos:

“Las tutorías constituyen una instancia de orientación, asesoramiento y seguimiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Asimismo, colaboran en la transición del alumno desde propuestas pedagógicas presenciales a las virtuales, en todos aquellos aspectos administrativos y organizativos de su trayecto formativo” (D122).

“los estudiantes contarán con la asistencia de tutores especialistas en cada materia, quienes los acompañarán en el desarrollo de las actividades, los trabajos evaluativos y el uso de la plataforma educativa” (N102).

Sin la participación de los estudiantes el sistema de EaD no tiene lógica de funcionamiento, por eso la universidad debe contemplar sus necesidades y ayudarlos a resolver inquietudes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Inferencia: la universidad debe contemplar estrategias de entrenamiento especiales para los estudiantes de la modalidad que permitan sostener su participación.

4.6.6. Impacto de los procesos de entrenamiento

Los gestores indican la importancia de evaluar el impacto de las estrategias formativas en la práctica. En los documentos relevados se menciona, por ejemplo, que el responsable del entrenamiento deberá “elaborar y administrar instrumentos de evaluación de los procesos de capacitación llevados a cabo” (D123).

Los entrevistados resaltan la capacitación con aplicación práctica y la diversidad en la utilización de recursos didácticos dentro de la plataforma de aprendizaje.

4.6.6.1. Capacitación con aplicación práctica para asegurar el acompañamiento: incertidumbre respecto a la sostenibilidad

Para facilitar la puesta en práctica, los gestores aseveran que la institución brinda capacitaciones con aplicación directa de aquello que se trabaja durante el entrenamiento (E04, E23, E26). La formación finaliza exigiendo un trabajo final que implica “una propuesta concreta en su disciplina o asignatura” (E12), entonces “para aprobar el curso tienen que diseñar un aula virtual” (E23). Así se asegura el acompañamiento de los agentes en la aplicación práctica de aquello que ha sido objeto de perfeccionamiento. Esto se remarca con noticias referidas a la evaluación de un curso, que indica: “se espera que al finalizar el curso el estudiante logre armar el aula virtual de su cátedra” (N88).

Sin embargo, es difícil monitorear si la aplicación se sostiene a lo largo del tiempo (E37, E41) porque intervienen otros factores vinculados a la apropiación que cada individuo realice del entrenamiento. Esto dependerá de la predisposición al cambio, la

flexibilidad, la perseverancia, las condiciones institucionales, la relación de aquello que se aprende con su realidad de trabajo cotidiana, entre otros.

Inferencia: la institución fomenta la aplicación práctica del aprendizaje para asegurar el acompañamiento de los agentes, si bien el sostenimiento en el tiempo es incierto al depender de diversos factores.

4.6.6.2. Diversidad en la utilización de recursos didácticos en función a la propuesta educativa y el grupo docente

Otra estrategia relacionada al impacto del entrenamiento es **analizar la diversidad de recursos didácticos utilizados dentro de la plataforma de aprendizaje**. Mayoritariamente, los gestores destacan el uso de recursos de comunicación y para transmitir información, es decir, mensajería (correo electrónico y foros) y carga de documentos, que son básicos dentro de la estrategia educativa a distancia. Luego, mencionan los recursos interactivos, como tareas, encuestas y cuestionarios. Finalmente, en menor medida, los docentes utilizan talleres y wikis, que serían los recursos de tipo colaborativos. Se presentan algunos comentarios para visibilizar la variada utilización, en cada una de las instituciones:

“lo que se está haciendo es bastante malo, y ahí básicamente el aula se utiliza como repositorio” (E17).

“Lo que más utilizan es mucho recurso audiovisual [...] Y sí, foros como espacios de comunicación, también es bastante frecuente y la tarea [...] Algunos profes utilizan videoconferencias, algunos profes usan alguna cuestión como más jugada si se quiere, pero en líneas generales lo que más se utiliza es eso” (E25).

“se limitan a usarla como repositorio, pero sí utilizan los recursos como son, el foro, el desarrollo de tareas, de actividades, de wikis” (E35).

Los gestores señalan que la amplitud en el uso de dichas herramientas **será diferente si se trata de una propuesta exclusivamente a distancia, o si se utiliza en combinación con instancias presenciales**, donde el alumno tiene contacto personal con el docente. En este sentido, y respecto al uso de la plataforma virtual, un entrevistado expresa: “la uso para que circule información y para alojar materiales, pero no voy hacer un foro si veo a mis estudiantes una vez por semana” (E19). Además, **esta variedad está en función a cada grupo docente**, por eso E39 expresa: “tenemos aulas hipermedia, multimedia y tenemos cementerios de pdf”.

Inferencia: la diversidad en la utilización de recursos didácticos depende de las características de la propuesta educativa y del grupo docente, siendo en general los transmisores de información y los de comunicación los más frecuentes.

4.6.7. Resumen

En la presente sección se visualizan los resultados referidos al entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD.

De acuerdo al carácter, puede tratarse de capacitaciones obligatorias, en universidades con reglamentación formal y disponibilidad de equipos de soporte, u optativas, con reconocimiento institucional, que sean a voluntad de los interesados.

Considerando el formato de la oferta, se observa el dictado de carreras o titulaciones sobre EaD, siendo la alternativa con superiores requerimientos normativos para su instrumentación. La herramienta mayormente utilizada para entrenar a los agentes son los cursos debido a su alta versatilidad al ser de diverso formato, periodicidad, duración y temática. También se elaboran tutoriales, que pueden ser consultados en forma permanente, y se brinda atención personalizada que permite contacto directo entre referentes internos y colaboradores.

En cuanto a la frecuencia, puede existir oferta espontánea a demanda de los interesados, que requiere disponibilidad permanente de especialistas, o programarse de acuerdo a las necesidades formativas para optimizar los recursos institucionales.

Tomando en cuenta el origen del capacitador, pueden ser agentes pertenecientes a la universidad, que conocen los procesos organizacionales pero deben tener las aptitudes técnicas y didácticas necesarias, o recurrir a capacitadores externos que sean referentes en EaD para un entrenamiento puntual y específico.

Contemplando a los destinatarios, el principal receptor del entrenamiento es el cuerpo docente, aunque también se debe incluir al personal no docente y de gestión y orientar a los alumnos en la lógica propia de la modalidad.

Finalmente, al referir a la evaluación del impacto de los procesos de entrenamiento se diseñan alternativas que requieran la aplicación práctica de aquello que se ha aprehendido para asegurar el acompañamiento, si bien la sostenibilidad en el tiempo es incierta. Además, se contempla la diversidad en la utilización de recursos didácticos que se será en función a la propuesta educativa y al grupo docente a cargo.

Las categorías indicadas establecen los factores a tener en cuenta al momento de diseñar la estrategia global de entrenamiento y orientación para los colaboradores que participan en la modalidad; pueden apreciarse en la Figura 22.

Figura 22. Entrenamiento y orientación del personal



Fuente: elaboración propia.

4.7. Existencia de centros de apoyo presenciales

En el presente apartado se aprecian los resultados sobre la existencia de centros de apoyo presenciales. La normativa nacional denomina “unidad de apoyo” a estos espacios, ubicados fuera del ámbito físico de la institución, que se pueden conformar “a los efectos exclusivos de realizar actividades académicas o de soporte tecnológico para las carreras dictadas a distancia” (RM 2641/2017) y deben ser declarados en el SIED (o en forma separada, si este ya se hubiera presentado). Dicha reglamentación admite su clasificación en unidades de apoyo de tipo tecnológico, académico o mixto.

El origen de estos espacios se remonta a “otro momento político en que la expansión se pensaba [...] en términos de abrir centros regionales” (E40), aumentando la presencia de la universidad en el interior del país. Un gestor agrega que el inicio de estos centros se piensa desde la creación de la universidad para demostrar al estudiante “que podía estudiar cerca, que no tenía que irse [...] que podía ingresar a los estudios superiores, que era toda una novedad, pero teniendo cerca a sus afectos” (E14).

Se presentan seguidamente los datos agrupados en torno a la decisión institucional referida a la conformación de los centros de apoyo, a la determinación de

la localización, a la forma de gestión para asegurar el funcionamiento y a los problemas frecuentes que surgen en la operatoria.

4.7.1. Decisión institucional referida a la conformación de centros de apoyo

Las universidades con oferta a distancia pueden decidir la conformación de centros de apoyo para que actúen como nexo entre la institución y los alumnos o bien, resolver que pueden trabajar sin ellos.

La existencia de estos espacios se detecta en documentos institucionales de celebración de acuerdos, nómina de centros de apoyo y/u oferta de carreras en cada uno, entre otros. Así, en una universidad se comunica expresamente que “el desarrollo de una carrera a distancia podrá o no incluir unidades de apoyo a los efectos exclusivos de realizar actividades académicas o de soporte tecnológico” (D05). Además, se encuentran noticias que difunden información sobre la actividad de estos espacios y llamados a inscripción, donde por ejemplo se menciona:

“La Universidad [...] abrió este lunes el segundo llamado a inscripción para jóvenes y adultos de la provincia que quieran iniciar una carrera universitaria a mitad de año, en cualquiera de las unidades académicas de la casa de altos estudios o por medio del Sistema de Educación a Distancia” (N343).

Seguidamente se explican las dos decisiones mencionadas por los entrevistados: no conformar centros de apoyo o trabajar con la existencia de estos espacios.

4.7.1.1. Decisión de no conformar centros de apoyo: relación con la existencia de sedes dentro de la estructura organizacional

Un grupo de entrevistados declara expresamente que la universidad no dispone de unidades de apoyo para soporte de la EaD (E04, E05, E07, E13, E19, E20, E22 y E24, entre otras). Ante esta determinación, los gestores argumentan que se trata de una decisión institucional que, en algunos casos, se relaciona con la distribución de la estructura organizacional cuando esta incluye el trabajo articulado con sedes y/o con centros regionales. Se mencionan algunos ejemplos:

“hay una sede pero es una sede de la universidad, no es un centro de apoyo” (E05).

“La sede solamente funciona [...] para ir a tomar los exámenes, nada más, no es una unidad de apoyo como lo prevé el SIED, como lo prevé la Ley (sic) 2641 en su descripción de unidades de apoyo, no, no lo es, no tenemos unidades de apoyo técnico pedagógicas” (E07).

“las sedes y las delegaciones son como brazos que ha puesto la universidad en toda la región de la provincia” (E35).

Se trata de **sedes propias de la universidad que decide establecerse formalmente en determinada locación para aumentar su presencia institucional** y multiplicarse en la región o en el área de influencia (E05, E13, E07, E24, E41).

La misma situación manifiestan aquellos que **cuentan con facultades alejadas físicamente** (E22, E29) o que tienen instaladas “extensiones áulicas” (E24), donde concurren los profesores a dictar clases y encontrarse presencialmente con los alumnos.

Puede suceder que, si bien la institución no dispone de centros de apoyo, **los gestores creen que se debería contemplar esta posibilidad en el futuro** porque “influye en la decisión del alumno de inscribirse o no a una carrera nuestra” (E33). Por el contrario, puede haberse discontinuado el funcionamiento de estos espacios “en virtud de que fue mejorando la conectividad y las propias sedes regionales que teníamos fueron perdiendo interés” (E09).

Una situación particular ocurre cuando **si bien existen estos espacios, la institución decide no reconocerlos como tal**: “no las pusimos en el SIED, porque pedían un montón de requisitos que no estaban contemplados” (E01). La razón principal que motiva esta decisión es evitar quedar bajo la órbita de la normativa nacional: “nos condiciona muchísimo tener que llamarlos unidades de apoyo, porque si los llamamos unidades de apoyo, tenemos que nombrar un representante, tener una presencia permanente, tener horarios de consulta” (E39). **Las exigencias reglamentarias inciden negativamente en el reconocimiento formal de estos espacios.**

Inferencia: la universidad puede decidir institucionalmente no conformar centros de apoyo, o no reconocerlos formalmente, lo cual se relaciona con la estructura organizacional que puede contemplar la existencia de sedes.

4.7.1.2. Existencia de centros de apoyo: reorganización a partir de cambios en reglamentación nacional

Las organizaciones educativas que deciden trabajar con la existencia de centros de apoyo deben atender a la reglamentación que regula su funcionamiento. Entre los cambios que se introducen con la puesta en vigencia de la RM 2641/2017, se destaca la modificación de ciertos puntos de la RM 1368/2012 que regula las actividades de los Centros Regionales de Educación Superior. Concretamente, se elimina la posibilidad de realizar actividades académicas bimodales en estos espacios y el dictado de carreras a distancia. Por lo tanto, los centros regionales se reservan para la educación presencial, que puede incluir refuerzo de las tareas académicas mediante recursos virtuales.

Respecto a los requisitos formales para conformar centros de apoyo, la RM 2641/2017, en el punto 14 de su anexo, menciona que al momento de evaluar estos

espacios se controlará que estén destinados únicamente a brindar soporte a la EaD, no pudiendo dictarse educación presencial para otras carreras que no sean a distancia. En el SIED debe indicarse las razones que motiven la existencia de las unidades de apoyo. Además, en la Sección II de la normativa se determinan los lineamientos a seguir para su presentación. Dentro de los mismos, se incluye un listado detallado de las unidades de apoyo, su tipología y razón social, los convenios firmados con cada una de ellas y la inscripción realizada en el Registro de Convenios de Asociación, de Convenios de Articulación y de Experiencias de Articulación en la Educación Superior. También debe realizarse una descripción del tipo de equipamiento tecnológico y de la infraestructura disponible e incluir el *curriculum vitae* del responsable institucional en la unidad de apoyo, explicitando el tipo de vinculación laboral.

A causa del mayor requerimiento normativo, las universidades que presentaron el SIED se vieron en la obligación de **analizar estos espacios para determinar si se ajustaban a los mismos. En algunos casos se decidió la reconfiguración**, como declara E28: “a partir de la elaboración del SIED, nosotros establecimos algunos cambios, algunas adecuaciones. De hecho, las redujimos a más de la mitad”. Lo mismo sucedió en U03 que expresa: “antes de presentarlos a CONEAU se han cerrado y se han abierto otros [...] porque como sabíamos que también nos iban a evaluar los centros, tuvimos principal atención a que funcionaran como tenían que funcionar” (E03).

E02 sostiene que luego de una gran expansión, impulsada por el avance de internet y una decisión política, tuvieron que reducir la cantidad de centros de apoyo:

“en el 2007 se abrieron los 100-120 que llegamos a tener centros de apoyo [...] era un lindo número para decir en un programa político, pero después de un tiempo la gestión era bien compleja, había muchos problemas de interlocución” (E02).

Para declararlos en el SIED, E40 explica que **existe una normativa institucional que reglamenta los centros de apoyo** que “dependen directamente de la Secretaría General Académica”, es decir están reconocidos formalmente en la estructura de la universidad. Lo mismo sucede en E02 que reconoce a los centros de apoyo como “unidades de gestión que sí dependen de la universidad”.

Inferencia: las universidades con centros de apoyo conformados deben reorganizar estos espacios para adecuarlos a las disposiciones establecidas en la reglamentación nacional vigente.

4.7.2. Determinación de la localización de los centros de apoyo

Debido a que se trata de espacios conformados para acercar la universidad a la población destinataria, la determinación del lugar en donde van a establecerse requiere una decisión estratégica.

Destacando la importancia de la ubicación, E28 manifiesta que las unidades de apoyo “son seleccionadas porque justamente, digamos, es donde se realiza un acto académico de mucha importancia, no? que es la evaluación”, mientras que para otras la selección del lugar “en todos los casos tuvo que ver a partir de demandas” (E40), es decir que se trata de una decisión que puede provenir de la propia institución o en respuesta a una demanda externa.

En el relevamiento documental, algunas universidades hacen mención a estos espacios como “instituciones con las que tenemos convenios y acuerdos específicos” (D92). E incluso, se anuncian los convenios en los medios de comunicación: “con el rector de la Universidad Nacional [...] firmamos un convenio para el dictado de tecnicaturas a distancia” (N301). Se puede tratar de convenios con municipios o de acuerdos con diverso tipo de instituciones.

4.7.2.1. Convenio con municipios que pretenden visibilidad política y retención de alumnos: expansión de la presencia geográfica de la universidad

La localización de las unidades de apoyo **principalmente surge por acuerdos con gobiernos municipales** (E13, E28, E40). Puede tratarse de comunas que “se quieren convertir en polos universitarios” (E28) porque “para los intendentes el tema de contar con una universidad [...] es importante porque lo capitaliza en términos políticos” (E03) e “invierten en tecnologías, computadoras” (E28) para realizar acuerdos con instituciones de educación superior.

En documentos internos se obtienen datos sobre estos convenios, que se refuerzan en noticias donde los municipios, los medios de comunicación o las propias universidades, difunden los acuerdos o brindan información del funcionamiento. A modo de ejemplo, se citan documentos con el listado de las localidades y las materias que se dictan en cada una (D45) y una resolución del Consejo Superior que indica que una función del coordinador de EaD es “entender en el diseño, planeamiento y ejecución de los convenios de desarrollo y producción de bienes y servicios” (D49) que pueda realizar la institución. También existen noticias relacionadas a los convenios:

“El programa de educación a distancia [...] se dicta en la ciudad desde julio de 2012, a partir del convenio firmado entre la Municipalidad y la universidad. Desde entonces, cientos de jóvenes de [...] y de la región han tenido la oportunidad de cursar las asignaturas” (N135).

“Gran convenio entre la Universidad [...] y [...] que ahora contará con el programa de educación a distancia” (N168).

De los argumentos se desprende que los convenios **brindan beneficios para ambas partes**: la universidad expande su presencia geográfica, alcanzando a nuevos estudiantes, y los municipios logran visibilidad política y la retención de estudiantes que no tienen que desplazarse hacia las grandes ciudades para continuar con los estudios.

Inferencia: las universidades expanden su presencia geográfica con la conformación de centros de apoyo que surgen, mayormente, a partir de convenios con municipios que pretenden aumentar su visibilidad política y lograr la retención de los estudiantes.

4.7.2.2. Localización de centros de apoyo mediante convenios con otras organizaciones: durabilidad variable según voluntad y objetivos de las partes

Además de los acuerdos con los municipios, las universidades determinan la localización de los centros de apoyo por los convenios que celebran con diversas instituciones.

Puede tratarse de organizaciones con fines educativos que desean ampliar la oferta de formación o de cualquier tipo de organización que tenga intención de convertirse en centro de apoyo de una universidad. Se destacan algunos ejemplos:

“tenemos también un convenio con una fundación [...] y ahora tenemos un convenio bastante importante con una universidad provincial” (E28).

“a veces hay centros, institutos, que les interesa ser unidad de apoyo y quizás no es una universidad, quizás es un centro de estudio digamos, nosotros también tenemos convenios con sindicatos” (E26).

Dependiendo de la voluntad de ambas contrapartes y del objetivo del acuerdo, habrá algunos centros de apoyo que permanezcan vigentes por mayor tiempo que otros.

Inferencia: Las universidades determinan la localización de los centros de apoyo a partir de acuerdos con diverso tipo de organizaciones, cuya durabilidad dependerá de la voluntad y de los objetivos de las partes.

4.7.3. Gestión de los centros de apoyo para asegurar funcionamiento adecuado

Debido a que los centros de apoyo se establecen mediante convenios con contrapartes los entrevistados declaran que recurren a la delimitación de tareas y al

requerimiento de recursos necesarios para gestionar estos espacios y asegurar el adecuado funcionamiento.

En los documentos institucionales se verifica, por ejemplo, el establecimiento de “los requerimientos que deben cumplir estas unidades de apoyo para experiencias de educación a distancia” (D05) y del “modelo de convenio de educación a distancia” (D14) que se debe seguir. En el mismo sentido, una noticia recolectada brinda detalles de “un convenio de contraprestación [...] mediante el cual se comprometía a prestar apoyo logístico para el funcionamiento del centro regional, facilitando el uso de instalaciones y colaboración de personal administrativo, destinado a atender la necesidad de la comunidad” (N56), delimitando las tareas y los recursos de cada parte.

4.7.3.1. Delimitación de derechos y obligaciones de cada parte para evitar superposición de actividades y minimizar conflictos

Una forma mencionada por los entrevistados para asegurar el funcionamiento adecuado de los centros de apoyo es la clara delimitación de las tareas de cada parte interviniente: “está reglamentado en el convenio cuáles son las responsabilidades de cada uno y los deberes” (E03). Con esta estrategia, se pretende **evitar la superposición de actividades y minimizar la aparición de conflictos**.

Las universidades delegan en los centros de apoyo **las obligaciones relacionadas, principalmente, a los aspectos operativos**, como por ejemplo la provisión de recursos tecnológicos para el funcionamiento y el pago de alquileres del espacio físico utilizado y de los honorarios docentes. En cambio, **la institución educativa conserva el poder para tomar decisiones estratégicas**, vinculadas a los contenidos a dictar, a la elección de los docentes y al entrenamiento. Para ilustrar esta delimitación se presentan los siguientes relatos:

“nosotros hacemos la selección académica de la tarea, y ellos se hacen cargo de los gastos, de lo que implica el sueldo de los honorarios docentes, los recursos tecnológicos, y nosotros seleccionamos a los docentes” (E13).

“la municipalidad asigna el lugar y asigna un referente institucional de la municipalidad y nosotros [...] brindamos la capacitación para ese referente institucional” (E30).

“Tenemos personal propio en algunos casos y en otro personal que es provisto por el municipio. No tiene poder de decisión propio, lo que sí tiene es poder de decisión en cuanto a actuar sobre la comunidad de la difusión de la oferta y también a veces en responder algunas cuestiones básicas sobre los materiales que son enviados” (E16).

Con la delimitación de responsabilidades se clarifica el alcance del acuerdo para cada parte y se minimizan los conflictos.

Inferencia: para asegurar el funcionamiento adecuado de los centros de apoyo deben delimitarse claramente los derechos y obligaciones de cada parte al momento de celebrar el acuerdo para evitar la superposición de actividades y minimizar la aparición de conflictos.

4.7.3.2. Determinación de los recursos de estructura mínimos para asegurar el sostenimiento del espacio de apoyo

La segunda herramienta que se desprende del relato de los gestores, y necesaria para el sostenimiento del espacio de apoyo, es la **determinación de los recursos de estructura mínimos necesarios para garantizar el normal desenvolvimiento de la actividad** (E25, E26, E30).

Dependiendo de cada institución y de los acuerdos que se pretendan alcanzar, serán los requerimientos de recursos que se exigirán. En algunos casos pueden ser mínimos, como expresa E25: “con que tengamos un lugar donde pueda ir un *profe* una vez por semana, donde haya una conexión a internet y se pueda dar la clase está más que bien”. O bien, en otras ocasiones, se puede requerir una infraestructura más compleja, como en U30 que afirma: “en algunos incluso hay bibliotecas físicas que les permite consultar algunos libros a los estudiantes” (E30) y se transforman en espacios de referencia de la institución.

Inferencia: la universidad debe determinar cuál es el requerimiento mínimo de estructura necesario para el normal funcionamiento y la sostenibilidad del centro de apoyo.

4.7.4. Problemas frecuentes en el funcionamiento de los centros de apoyo

Como toda unidad que funciona de forma descentralizada, pueden existir problemas en el funcionamiento que, a partir de los comentarios de los entrevistados, se agrupan en torno a la inadecuación de la oferta, la mala comunicación y la demora en el intercambio de documentos.

Si bien los entrevistados mencionaron dichos inconvenientes como los más frecuentes, del relevamiento externo se agrega el impacto negativo de los cambios en la normativa nacional que obliga a revisar la operatoria de esos centros. Concretamente, en declaraciones a un medio de comunicación, un gestor expresa “el convenio se cae porque a principio de este año CONEAU [...] ha decidido que todas las universidades nacionales que tienen delegaciones en el interior del país corten este tipo de prestación

porque tienen que revisar todos los programas de las carreras a distancia” (N56) ocasionando incertidumbre entre los alumnos.

Frente a estos inconvenientes, las universidades deben buscar vías de solución que permitan el sostenimiento de estos espacios. En este sentido, un documento interno remarca que “la conjunción de esfuerzos individuales, comunales e institucionales logra, en ocasiones, superar los obstáculos y permite el acceso al conocimiento de sectores de la población tradicionalmente excluidos” (D57). Es decir, las dificultades deben sopesarse de acuerdo a la relevancia de este espacio, como reflexiona E30: “problemas hay para hacer un libro, pero en el fondo los estudiantes [...] siguen tomándolo como una referencia importante”. A continuación, se presentan estos aspectos.

4.7.4.1. Inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local: necesidad de realizar estudios diagnósticos

Entre los problemas identificados en el funcionamiento de los centros de apoyo, se destaca la **falta de adecuación de la oferta brindada a las necesidades formativas existentes** en la zona de influencia de este espacio. Por eso, al evaluar estos convenios los gestores manifiestan que en algunos casos no tuvieron la respuesta esperada:

“en algún momento se llegó a tener 27 centros [...] que apuntaba a que la universidad tuviera mucha presencia, pero después la oferta de cursos y de carreras no tuvo el impacto esperado” (E16).

“Uno de los grandes problemas que hay con estos centros [...] lo que te demandan son las carreras tradicionales [...] ¿Qué te piden? Derecho y Ciencias Económicas. Ahora, eso no tiene que ver con las necesidades de la localidad, cuando las necesidades de la localidad son otras y [...] las oportunidades laborales pasan por otro lugar” (E40).

Como declaran los entrevistados, los referentes de estos espacios pueden demandar, equivocadamente, que la universidad brinde oferta de las carreras con mayor convocatoria de alumnos pensando en que así se aseguraría el sostenimiento. En realidad, **debería partirse de un estudio diagnóstico personalizado para identificar los requerimientos formativos del área de influencia.**

Inferencia: un problema frecuente con los centros de apoyo es la falta de adecuación de la oferta brindada a las necesidades formativas existentes en la zona de influencia, lo cual puede resolverse a partir de un estudio diagnóstico que determine la demanda local.

4.7.4.2. Deficiencias en la comunicación entre el centro de apoyo y la universidad: optimizar el uso de herramientas tecnológicas

Continuando con la enumeración de las dificultades existentes en la operatoria de los centros de apoyo, se releva una **mala comunicación entre este espacio y la universidad, que ocasiona pérdida de tiempo o ineficiencia en el uso de los recursos**. Los entrevistados declaran:

“muchas veces los docentes van, se hacen un montón de kilómetros y se dan cuenta que no tienen alumnos inscriptos y nadie les avisó” (E03).

“Supuestamente nos dicen que es importante que vayamos, el coordinador de la sede nos dice ‘vengan, vengan, que yo los patrocino’, fuimos y había dos [alumnos] nada más” (E10).

Estos “problemas de interlocución” (E02) **se podrían solucionar con un uso eficiente de las herramientas tecnológicas existentes para la comunicación**, que permiten el intercambio de mensajes instantáneos. Esta estrategia aplica E28: “hoy es imposible tener problemas de comunicación con nadie, tenemos celulares, grupos de WhatsApp con todos ellos”.

Inferencia: un problema frecuente es la mala comunicación con la universidad generando pérdida de tiempo y uso ineficiente de recursos, lo cual puede solucionarse con un uso eficiente de las herramientas y medios de contacto tecnológicos.

4.7.4.3. Demoras en intercambio de documentación: anticipación en formato digital para agilizar los procesos

Por último, otra dificultad en el funcionamiento de los centros de apoyo, que se origina en la distancia geográfica, es la **existencia de demoras en el envío y la recepción de documentación (E02, E26, E30)**. Fundamentalmente los entrevistados refieren al traslado de los exámenes que se toman en estos espacios y son enviados para su corrección en la sede central y publicación de las notas. Este proceso lo describe E26: “el examen tiene que llegar, el docente lo tiene que corregir, hay que darle la devolución al estudiante, esos tiempos son como las fechas más críticas” (E26).

Como paliativo para resolver esta demora, E26 estableció que “más allá de la formalidad del envío postal, nos lo envíen el mismo día o al otro día en formato escaneo”. Por eso, **por medio de la anticipación de documentos en forma digital se pueden agilizar los tiempos, lo cual deriva en procesos más eficientes**.

Inferencia: la demora en el intercambio de documentación es un problema frecuente que puede resolverse mediante su anticipación en formato digital y así acortar el tiempo de los procesos involucrados.

4.7.5. Resumen

En el presente apartado se presentaron los resultados referidos a la existencia de centros de apoyo presenciales que se utilizan como soporte de las actividades de EaD que se realizan fuera de la sede central de la universidad.

La institución puede tomar la decisión de trabajar sin estos espacios, o bien no reconocerlos formalmente, y esto puede relacionarse con la existencia de sedes propias dentro la estructura organizacional. Por el contrario, puede decidirse la instalación de centros de apoyo y, en este caso, se verifica una necesaria reorganización de los mismos a la luz de los cambios en la reglamentación nacional.

De acuerdo al análisis para determinar la localización, los gestores refirieron a que puede originarse en convenios con municipios, que pretenden visibilidad política y la retención de los alumnos, o a partir de acuerdos con otras organizaciones interesadas en convertirse en un polo educativo universitario, cuya durabilidad dependerá de la voluntad y los objetivos de las partes.

Para asegurar el funcionamiento adecuado, los entrevistados mencionan que se deben delimitar claramente los derechos y obligaciones de cada parte para evitar superposición de actividades y minimizar conflictos. Asimismo, deben determinarse los recursos de estructura mínimos para asegurar el sostenimiento de estos espacios.

Finalmente, los gestores reconocen la existencia de problemas frecuentes en la operatoria. Entre ellos, se destaca la inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local, que deriva en la necesidad de realizar estudios diagnósticos previos. Luego, mencionan deficiencias en la comunicación entre los centros de apoyo y la universidad, que se podrían solucionar optimizando el uso de las herramientas tecnológicas. Por último, los entrevistados remarcan demoras en el intercambio de documentación, que puede agilizarse mediante su anticipación en formato digital.

En la Figura 23 se resumen las categorías mencionadas en esta sección.

Figura 23. Gestión de los centros de apoyo

Decisión institucional referida a la conformación de centros de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Decisión de no conformar centros de apoyo: relación con la existencia de sedes dentro de la estructura organizacional • Existencia de centros de apoyo: reorganización a partir de cambios en reglamentación nacional
Determinación de la localización de los centros de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Convenio con municipios que pretenden visibilidad política y retención de alumnos: expansión de la presencia geográfica de la universidad • Convenios con otras organizaciones: durabilidad variable según voluntad y objetivos de las partes
Gestión de los centros de apoyo para asegurar funcionamiento adecuado	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación de derechos y obligaciones de cada parte para evitar superposición de actividades y minimizar conflictos • Determinación de los recursos de estructura mínimos para asegurar el sostenimiento del espacio de apoyo
Problemas frecuentes en el funcionamiento de los centros de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local: necesidad de realizar estudios diagnósticos • Deficiencias en la comunicación: optimizar el uso de herramientas tecnológicas • Demoras en intercambio de documentación: anticipación en formato digital para agilizar los procesos

Fuente: elaboración propia.

4.8. Gestión de la innovación aplicable al sistema de EaD

En la presente sección se detallan los resultados obtenidos sobre la gestión de la innovación. Se agrupan en torno al nivel de involucramiento organizacional, las estrategias para la generación de innovaciones y su posterior aplicación práctica y, por último, las dificultades que deben afrontar las universidades para ser innovadoras.

4.8.1. Nivel de involucramiento organizacional en la gestión de la innovación

Las propuestas de innovación pueden surgir de iniciativas provenientes del involucramiento de la institución o tratarse de proyectos puntuales de personas o grupos aislados. **Remarcando la existencia de innovación en ambos niveles, en declaraciones obtenidas del relevamiento de noticias una profesora sostiene:**

“el proceso de innovación educativa debe constituirse en prioridad institucional y no pocas veces es el docente quien inicia la innovación, y la institución no incorpora los cambios, dando solo soluciones temporarias, y esto retarda el proceso de innovación. Si se quiere que esta se difunda más rápidamente, es necesario que la institución se involucre” (N205).

Se verifica en el relato que la prosperidad de las iniciativas particulares depende del apoyo de la universidad. Seguidamente se presentan ambas categorías.

4.8.1.1. Involucramiento institucional en la innovación: actividad frecuente entre todos los actores y niveles organizacionales

Cuando la innovación forma parte de los lineamientos organizacionales (E01, E13, E37, E41), la búsqueda permanente de nuevas herramientas y recursos aplicables a las propuestas educativas y al modelo de EaD es una práctica frecuente dentro de la universidad y de los actores que la conforman, como sucede en los siguientes casos:

“es un programa que siempre se caracterizó por la innovación, en todas las propuestas de enseñanza, entonces, atentos estamos a todo eso, y a poder incluir todos los recursos que están disponibles” (E13).

“hay una preocupación en estas cosas, en términos de innovar o de pensar en estas innovaciones o en estas transformaciones pedagógicas y tecnológicas” (E30).

“está en el ADN de la universidad la innovación de sus propias estructuras, o sea, realmente una persona que se toma una licencia larga cuando vuelve se encuentra con otra universidad” (E39).

Para que brinde el impacto deseado, se debe articular el trabajo de los actores involucrados, independientemente del nivel estructural y área de pertenencia. Así se logra que el modelo organizacional esté apoyado por pedagogos, que exista el sustento tecnológico y se contemple el soporte administrativo necesario para el funcionamiento.

En estas instituciones, que pueden tener diferente grado de avance en la adopción de EaD, la búsqueda de la innovación se traslada a los equipos de trabajo donde cada uno, de acuerdo a su perfil y a la tarea asignada, buscará de qué forma se puede generar un aporte novedoso a la propuesta.

Cuando la universidad se preocupa por innovar se verifica en documentos internos. Por ejemplo, en una de ellas se observa que una función del sector de EaD es “diseñar, implementar y evaluar propuestas de innovación educativa” (D102). Continuando esta idea, el gestor afirma que posteriormente la preocupación es cómo llevar a cabo las innovaciones “en función de la dinámica de la universidad” (E30) porque solo se traducirán en resultados en la medida en que la propia institución lo permita.

Inferencia: el involucramiento institucional en la innovación se observa a partir de actividades con la participación de todos los actores y niveles organizacionales para la búsqueda permanente de nuevas herramientas y recursos aplicables al modelo de EaD.

4.8.1.2. Iniciativas aisladas de personas o grupos con interés en la innovación

A diferencia de las presentadas previamente, en aquellas universidades en las cuales la innovación no representa una preocupación institucional formal (E06, E24, E40), los entrevistados no fueron capaces de mencionar algún aspecto innovador e indicaron: “la verdad que no sé” (E29), “no sé qué podría nombrarte” (E06) o “la verdad que no sé qué decirte” (E40).

En estas organizaciones es difícil instalar la innovación como política general, pero pueden existir personas o grupos con interés genuino que se involucran en la temática a partir de iniciativas puntuales, como relatan los siguientes entrevistados:

“es muy heterogéneo, me parece que todavía no es una política institucional, sino que son sujetos aislados que se interesan, que quieren, que tienen ganas y otros que no” (E05).

“las experiencias más innovadoras siempre están en los extremos de la curva, no son las de mayor cantidad y son prácticas muy singulares” (E02).

“me parece que todo lo que se ha hecho, se ha hecho con cuidado, que no estamos en la punta de nada [...] pero que todo lo que hacemos, lo hacemos ordenadamente y a conciencia” (E31).

Estas experiencias pueden relacionarse con la apropiación que realicen los docentes de las herramientas que la institución provee, e incluso con recursos que estos quieran proponer. Algunas universidades toman la gestión de la innovación como una tarea a realizar luego de haber implementado la modalidad, es decir, no se piensa desde el inicio: “es como una tarea pendiente [...] me parece que es un buen momento para volver a evaluar todo eso, y ver la posibilidad de la innovación” (E11).

Inferencia: las universidades sin apoyo institucional para la innovación no se reconocen como innovadoras, pero pueden contar con personas o grupos con interés genuino que presenten iniciativas aisladas para generar innovación.

4.8.2. Estrategias para desarrollar propuestas innovadoras

Además del apoyo institucional para generar innovación, los entrevistados destacan diversas estrategias para favorecer el desarrollo de propuestas innovadoras.

En los documentos internos no se encuentran detalles de cómo se genera la innovación, sino que se menciona de forma general. Por ejemplo, un documento relata que el sector debe “generar prácticas innovadoras en EaD en congruencia con los lineamientos de educación superior en el contexto de la sociedad del conocimiento” (D56).

A continuación se describen las estrategias mencionadas por los entrevistados, que se vinculan a la existencia de proyectos de investigación, la participación en redes, la contratación de expertos, los convenios con otras instituciones y la existencia de espacios intrainstitucionales dedicados a la innovación.

4.8.2.1. Proyectos de investigación sobre EaD: reflexión de las propias prácticas y análisis de incorporación de innovaciones

Una estrategia utilizada por las universidades para generar propuestas innovadoras parte de la **inversión en proyectos de investigación sobre EaD** (E06, E07, E12). De ellos se derivan actividades que permiten ampliar el conocimiento y que transcurren desde la **reflexión de las propias prácticas hasta procesos de análisis del mecanismo de trabajo de otras instituciones**, que puedan emularse o generar un disparador que transforme la realidad organizacional. Se presentan a modo ejemplificador los siguientes argumentos:

“tratamos de estar permanentemente atentos a que lo que hay dentro del campo. Para eso lo que tenemos es una apuesta muy fuerte a investigación [...] tratamos de que la investigación en educación en entornos virtuales sea una línea prioritaria, así que siempre hay un grupo de profesores que están investigando estas cosas” (E39).

“tenemos, en este momento, tres proyectos de investigación en sus diferentes institutos que trabajan sobre la modalidad y que de alguna manera aportan datos a esta cuestión [...] y que se van formando” (E30).

“Tenemos un equipo que nosotros lo llamamos de investigación que está permanentemente relevando diferentes cuestiones” (E13).

Estas declaraciones se refuerzan en documentos, de los cuales se extrae que un objetivo del área de EaD es: “promover proyectos de investigación y desarrollo dentro de la educación a distancia que potencien el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas educativas innovadoras” (D120).

Los resultados de estos proyectos se transforman en **insumos para generar propuestas de mejora continua del sistema de EaD**, con miras al desarrollo permanente de la innovación. Esta estrategia se puede ilustrar con el caso de U32 que tiene una plataforma de desarrollo propio que surgió como “objetivo de un proyecto de investigación” (D108). Del relevamiento externo se detecta como innovación la publicación de libros resultantes de estos proyectos en los que se “pretende reflejar una experiencia educativa innovadora” de EaD (N418), es decir que los resultados se difunden hacia la sociedad.

Inferencia: la inversión en proyectos de investigación sobre EaD permite reflexionar sobre las propias prácticas y analizar la posibilidad de incorporar innovaciones de otras universidades.

4.8.2.2. Participación en redes: intercambio de experiencias y conocimientos sobre prácticas innovadoras

Los gestores también mencionan que para **generar innovación participan activamente en redes (E01, E12, E20, E31, E33)**. Se trata de **agrupaciones de instituciones educativas, a nivel nacional e internacional, que representan un espacio para compartir experiencias y nutrirse del trabajo que se realiza en otras organizaciones, e incluso países, que puede derivar en ideas innovadoras**. La red que se menciona con mayor frecuencia es RUEDA (que se presenta en el apartado 3.3.1). Se exponen algunas de las declaraciones al respecto:

“articulamos con redes, trabajamos en redes internacionales para ver qué procesos de innovación están haciendo ellos [...] tenemos como muchos convenios articulados y nos da una visión más macro o más internacional para ver qué se está haciendo en otro lugar y cómo articulamos con ello” (E04).

“RUEDA eso es, es una fuente de conocimiento, digamos, cuesta, porque son reuniones multitudinarias, pero te das cuenta de lo que están haciendo otras universidades” (E31).

“formo parte de RUEDA, he trabajado mucho en esta red y soy fundadora” (E01).

“tenemos representación en RUEDA, la red de educación a distancia, asistimos a los plenarios este año, estamos, bueno, revisando las actividades que existen en relación a la modalidad” (E12).

“Ahora bien, ¿de dónde lo sacamos? Y sí, de mirar, de observar, de tener estas experiencias, de hablar con otras universidades, eso nos hace siempre mejorar y somos abiertos a esto por suerte” (E33).

La participación en dicha red se acredita en documentos institucionales, entre los que se destaca el siguiente extracto: “participa como miembro de [...] RUEDA desde el año 1997” (D70) denotando un vínculo que persiste a lo largo del tiempo. Además, las reuniones de estas redes difunden en los medios de comunicación donde se anuncia la fecha, el lugar y el lema de cada jornada (por ejemplo: N37, N277, N278, N280, N392).

Inferencia: la participación en redes permite compartir experiencias y obtener información sobre prácticas innovadoras que pueden actuar como disparador de cambios internos.

4.8.2.3. Contratación de expertos en EaD para asesoramiento e incorporación de prácticas innovadoras

Continuando con las estrategias para generar innovación, los entrevistados mencionan la **contratación de profesionales reconocidos en el área de EaD** (E29, E39). Esta práctica se utiliza tanto para **recibir asesoramiento en temas puntuales, como para la formación de los agentes vinculados a la modalidad**. Al respecto, los gestores indican:

“la teníamos como asesora a Edith Litwin, que estaba trabajando con televisión educativa, o sea, de la nada que había en el país yo me contacté con Edith [...] que era lo mejor que había a nivel profesional y ella nos asesoró durante varios años, igual que Gustavo Siliano, también, era un referente que venía de la UNA de Venezuela” (E01).

“lo contraté como asesor externo para [...] que supervisara el tema del SIED, porque yo no me especializo en el área de educación a distancia, y a su vez ahora está como experto externo, digamos, para cuando se presenta alguna carrera [...] colabora con nosotros, no forma parte del *staff* estable” (E03).

“hemos tenido las Jornadas Nacionales de Educación a Distancia, que están en la web, vino Walter Campi, vino Mariana Mayo, como referentes principales” (E07).

El caso de U07 se ilustra con noticias y documentos donde se aprecia la organización de jornadas sobre prácticas de EaD (N94, N95 y D37), afirmando que se realizan “con el aporte de especialistas” (N87) regionales, nacionales e internacionales.

Por medio de esta práctica, la institución se beneficia por obtener la visión de un especialista externo que revise sus prácticas y formule sugerencias en base a sus conocimientos y experiencia. Dichas recomendaciones pueden incluir **la incorporación de innovaciones** (E01, E03, E07). En contrapartida a esta práctica, algunos gestores pertenecientes a instituciones con trayectoria en EaD (E04, E39) son contratados por otras organizaciones para brindar asesoramiento, como el caso de E04 que menciona: “he tenido *un montón* de consultas de *un montón* de universidades, tratando de darles una mano en eso, no? O sea, cómo gestionamos nosotros, qué hacemos, cómo nos estamos ubicando”, es decir, es considerado un referente a quien las instituciones educativas consultan para generar propuestas de EaD innovadoras.

Inferencia: la contratación de expertos permite obtener el asesoramiento de un agente externo, competente en el área de EaD, que se traduzca en una oportunidad de incorporar innovaciones en las prácticas organizacionales.

4.8.2.4. Convenios con instituciones con trayectoria en EaD: intercambio de experiencias innovadoras

Otra estrategia que se desprende de los relatos de los gestores es la **vinculación con otras instituciones locales o del exterior, a partir de la firma de convenios, para compartir experiencias o para recibir y/o brindar asesoramiento y capacitación** que se traduzca en innovaciones. Se reproducen algunos ejemplos:

“vamos tomando capacitaciones de otras universidades [...] de temáticas específicas que nos interesan fortalecer” (E40).

“con la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España [...] tenemos firmado un convenio de colaboración, que seguramente trataremos ya de ir a las acciones el año que viene [...] ellos tienen cursos especiales, han diseñado un montón de estrategias y nos las han puesto a disposición” (E37).

“Firmando convenios, con otros centros de educación a distancia nacionales e internacionales” (E29).

Esta información se verifica en noticias que anuncian los convenios (por ejemplo: N168, N276). A partir de los mismos, un decano destaca que “los docentes e investigadores [...] podrán desarrollar actividades y generar resultados como consecuencia de los trabajos de investigación y desarrollo que se lleven a cabo en forma conjunta” (N266).

En documentos institucionales se resalta la trayectoria innovadora de las organizaciones involucradas, al indicar que la universidad: “ha firmado un convenio con [...] institución que aporta su importante experiencia pedagógica y tecnológica y que ha obtenido el Premio [...] a la mejor iniciativa europea en educación a distancia” (D134).

En base a estos vínculos, que son **más directos que la participación en redes**, la institución **toma contacto con experiencias y herramientas utilizadas por otros agentes educativos**. Es un medio para obtener información sobre las estrategias que dieron buenos resultados, y en especial aquellas que no, para evaluar la posibilidad de aplicarlas en diseños innovadores, siempre adaptados a la realidad organizacional.

Inferencia: los convenios con instituciones con trayectoria en EaD permiten el intercambio directo de experiencias que pueden replicarse o utilizarse como disparador de propuestas de innovación.

4.8.2.5. Espacio intrainstitucional: intercambio de experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas

Finalizando el recorrido por las estrategias para generar innovaciones, los entrevistados remarcan la **existencia de espacios de trabajo para intercambiar prácticas en materia de EaD dentro de la propia institución.**

De esta forma se **toma contacto con las vivencias transitadas por las diversas unidades académicas:** “es una mesa de trabajo para compartir experiencias, para aprender unos de otros [...] la idea de esta mesa también tiene que ver con eso, con compartir, con formar una comunidad de aprendizaje” (E41).

En el relevamiento documental, se detectan la creación y el trabajo de estos espacios compartidos dentro de cada universidad. Por ejemplo, se establece que un objetivo del SIED es: “generar proyectos de trabajo compartido al interior de la [...] que posibiliten optimizar recursos humanos especializados” (D05).

Se destaca la preponderancia de este ámbito de trabajo para **generar acuerdos mínimos entre los actores, unificar criterios y lineamientos** y, además, es un medio para comunicarse e intercambiar ideas que sean disparadoras de innovaciones.

Inferencia: contar con un espacio intrainstitucional para compartir experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas permite reconocer la existencia de innovaciones dentro de la propia institución y que pueden multiplicarse en otros espacios.

4.8.3. Aplicación de la innovación en prácticas concretas

A pesar de las diversas estrategias para generar propuestas innovadoras, otro aspecto clave derivado de la gestión de la innovación es su **aplicación en aspectos concretos.** Es decir, que las ideas se traduzcan en prácticas porque, como indica el gestor de U01, “sino la innovación es alguna cuestión muy teórica” (E01). Concretamente, en esta institución se detectan noticias referidas a un equipo de trabajo que está desarrollando “aplicaciones de realidad virtual” (N01) que esperan utilizar para la EaD.

También ocurre que cuando una universidad comienza a aplicar una innovación, esta novedad es difundida por los medios de comunicación. Se presentan dos ejemplos:

“La [...] se plegó recientemente a esta tendencia. El año pasado se sumó a la plataforma EdX [...] y lanzó su propio campus virtual para dictar cursos cortos *on line*” (N195).

“Por primera vez la Universidad Nacional [...] implementará una plataforma de enseñanza virtual para el dictado de carreras de grado. La inédita experiencia se puso en marcha en la [...] a través de un novedoso programa” (N49).

Con miras a una aplicación generalizada de la innovación, un documento interno presenta la visión del área de EaD: “ser la dirección que consolide el uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramienta de innovación en los procesos educativos manteniéndolos a la vanguardia de la cultura digital” (D116).

Si bien se reconoce que **llevar a la práctica la innovación es uno de los puntos más difíciles**: “bajar siempre cuesta” (E31), los gestores remarcan la innovación en herramientas pedagógicas, tecnología e infraestructura.

4.8.3.1. Innovación en herramientas pedagógicas: diseño de propuestas y materiales para sostener la relación de enseñanza y aprendizaje

Debido a que el modelo pedagógico es una decisión estratégica para implementar EaD, **debe estar en constante supervisión para detectar herramientas que se traduzcan en prácticas de enseñanza-aprendizaje innovadoras**. Si bien, “a veces la innovación en el aula no es la más veloz” (E39), los gestores son conscientes de su importancia (E12, E26, E39), como se demuestra en los siguientes extractos:

“vamos a poder innovar si nosotros estamos muy conectados a este entorno, en el sentido de llegar con propuestas reconocidas, que sirvan, que sirvan al medio, que sirvan a los graduados, que sirva a la gente” (E41).

“lo nuevo y lo novedoso es cómo el docente va a interactuar con el alumno para que pueda lograr el objetivo que estaba buscando, los medios” (E33).

“estamos trabajando fuertemente en la innovación de la evaluación virtual, materiales y evaluación” (E07).

“la enseñanza que no se focaliza en un medio, eso es el desafío y creo que es *la innovación*” (E02).

De los comentarios presentados, se infiere que la innovación pedagógica debe apuntar a **sostener la relación alumno-docente, a partir de propuestas educativas innovadoras** que involucren el desarrollo de materiales didácticos adecuados para la modalidad.

Inferencia: la innovación en herramientas pedagógicas requiere esfuerzo para diseñar propuestas acordes a la demanda, con materiales didácticos apropiados para sostener la relación entre los estudiantes y los docentes a lo largo del tiempo.

4.8.3.2. Innovación permanente en recursos tecnológicos para sostener la EaD

Al reflexionar sobre la aplicación de la innovación, se menciona la relevancia de **actualizar permanentemente los recursos tecnológicos utilizados en EaD**, desde la plataforma educativa, los sistemas de gestión y las distintas herramientas que se ponen a disposición (E21, E28, E39). Se exhiben algunos argumentos:

“El equipo transmedia está pendiente de generar recursos, o de poder estar atentos a ver qué otros recursos nos ayudan, tanto en el campus, como en la actualización [...] por ejemplo, desde hace unos años hacemos tutorías en línea” (E13).

“la innovación desde mi punto de vista está en la facilidad de poder realizar las interacciones desde cualquier lugar [...] la plataforma está preparada para la utilización de dispositivos móviles, o sea que ya directamente en el aula pueden estar con los teléfonos y podemos hacer interacciones” (E32).

“la incorporación, este desafío de tratar de incorporar al aula el uso de estas tecnologías, porque está todavía hoy bastante poco utilizada” (E09).

Si bien el aspecto tecnológico es clave para la EaD, **no debería ser el único aspecto a trabajar para contar con un sistema innovador**. En este sentido, E24 afirma que “la parte tecnológica es nuestro fuerte” pero reconoce que se dedicaron únicamente al desarrollo de la plataforma y tal vez otra universidad “con el mismo tiempo que nosotros capaz que tenga mucho más maduros o aceitados los procesos de enseñanza y aprendizaje y equipos más formados para abordar el desafío de educación a distancia” (E24). En otras palabras, debe considerarse el avance tecnológico **sin descuidar el resto de los componentes del sistema de EaD**.

Inferencia: las universidades que aplican innovación muestran preocupación por la actualización permanente de los recursos tecnológicos, que deben estar al servicio del sostenimiento del sistema de EaD.

4.8.4. Dificultades para generar propuestas de innovación

Finalizando el recorrido por los factores intervinientes en la gestión de la innovación, los entrevistados resaltan las dificultades existentes. **En una entrevista a un medio de comunicación, un gestor advierte que “muchas de estas innovaciones no están siendo incluidas en el sistema educativo” (N13).**

Para ejemplificar estas limitaciones, se menciona la declaración del rector de una de las universidades objeto de estudio: “los profesores se desaniman cuando arman una propuesta de educación a distancia y el estudiante no tiene conectividad. Por eso, opinó

que se debe priorizar esta infraestructura y también avanzar en la capacitación de los docentes” (N398). Adicionalmente, uno de los documentos relevados indica que:

“las dificultades de origen presupuestario [...] especialmente dificultan la concreción de aspiraciones, cuyo logro hubiera contribuido al pleno desarrollo tecnológico y a la profundización de un modelo de educación a distancia que mantiene como principal criterio la accesibilidad” (D57).

Entre los obstáculos identificados, que se presentan a continuación, se encuentran la resistencia personal de los colaboradores, la inversión necesaria y la sostenibilidad en el tiempo.

4.8.4.1. Resistencia personal a la innovación: necesidad de generar instancias de capacitación y acompañamiento institucional

Un obstáculo que las universidades enfrentan al momento de gestionar la innovación es la **resistencia de los agentes involucrados, quienes están acostumbrados a trabajar de forma tradicional**: “me parece que es lo más crítico porque los profesores trabajamos sobre lo seguro y el escenario de hoy es lo inseguro, lo destemporalizado” (E02). Remarcando esta afirmación, los gestores expresan:

“todavía nuestra planta docente no se ha apropiado de esto, no? Son como reticentes” (E09).

“Junto con la innovación, hay un montón de gente que se consolida en sus prácticas y las repite porque le da buenos resultados, incluso aunque esas prácticas en algún momento hayan sido innovadoras” (E39).

Una estrategia para vencer esta resistencia es reforzar los procesos de capacitación: “para innovar tenés que tener a los recursos humanos formados” (E41). Igualmente, E13 declara que tienen un proceso especialmente diseñado: “para que todas las cátedras puedan incorporar esas innovaciones – y agrega que – algunas se resisten más que otras” (E13) pero siguen avanzando firmemente en esta dirección.

Conviene señalar la **importancia de contar con alguna persona que actúe como principal motivador, que genere un efecto multiplicador en los agentes** (E04, E39).

Inferencia: para generar y aplicar propuestas de innovación, las universidades deben superar la resistencia de las personas involucradas en EaD a través de instancias de capacitación y acompañamiento que multipliquen las acciones innovadoras.

4.8.4.2. Restricciones presupuestarias para invertir en propuestas innovadoras

Para permitir la innovación, la universidad debe contar con recursos presupuestarios para diseñar estrategias innovadoras (E01). Por lo tanto, otra barrera a la innovación está conformada por la **necesaria inversión para generar este tipo de propuestas que**, de acuerdo al estadio en que se encuentre cada institución, puede referir a **problemas de conectividad, de equipamiento físico, de software, de recursos humanos, entre otros**. Se resaltan algunos ejemplos:

“con los recursos que yo tengo cubro poder desarrollar las carreras pero ponerse a trabajar en proyectos de innovación es complejo” (E07).

“los procesos los vamos a poder innovar en la medida en que nosotros podamos [...] llamar a concursos, tener la planta docente a cargo nuestro” (E03).

“lo que pasó generalmente tiene que ver con, vuelvo a lo mismo, el tema de lo presupuestario” (E16).

“El problema que tenemos es que no hay internet en las aulas [...] hay muchas propuestas que no las podemos dar, o sea, tenemos problemas para tener un aula con conectividad [...] La universidad no tiene espacios, tenemos aulas con asientos fijos, que no nos podemos mover de lugar y trabajar en grupo [...] Hay wifi pero no llega en todos los espacios de la universidad” (E12).

En la medida que la organización se proponga conformarse como una institución innovadora **deberá destinar recursos para apoyar la generación y el sostenimiento de las innovaciones**.

Inferencia: las instituciones pueden encontrarse con dificultades presupuestarias que impiden la inversión necesaria para desarrollar propuestas de innovación.

4.8.4.3. Sostenibilidad de las innovaciones: revisión permanente de la actuación para realizar ajustes

Si bien la universidad puede tener compromiso con la innovación y diseñar estrategias para su aplicación, puede **dificultarse el sostenimiento a lo largo del tiempo**. De ahí que algunas instituciones fueron innovadoras en el pasado: “nosotros hemos sido innovadores en la década del ‘80” (E01), pero luego **no se adaptaron a las nuevas condiciones y en la actualidad consideran que sus prácticas son de índole tradicional** (E01, E02, E16).

Aquellas instituciones en las que la innovación perdura a través de los años, **tienen equipos que están permanentemente al servicio de esta tarea y revisando la actuación** (E13, E30, E39), lo cual requiere el imprescindible apoyo institucional.

Además, para garantizar la perdurabilidad de las innovaciones se debe ir ajustando las herramientas (E04) a medida que dejan de ser funcionales: “hay algunas cosas que tienen vidas muy cortas pero hay otras herramientas que sobreviven por períodos largos de tiempo” (E39). Es decir, que hay que tener la adaptabilidad necesaria para detectar el momento de hacer cambios.

Inferencia: para lograr la sostenibilidad de las innovaciones, la institución debe dedicar recursos a la revisión permanente de la actuación para detectar oportunamente el momento de hacer cambios.

4.8.5. Resumen

En la sección actual se presentaron los resultados de la gestión de la innovación dentro del sistema de EaD.

Los entrevistados mencionaron la importancia del compromiso institucional. El involucramiento de la universidad deriva en que la innovación es una actividad frecuente que involucra a todos los actores y niveles organizacionales. En cambio, cuando no representa una preocupación formal se traduce en iniciativas de personas o grupos aislados.

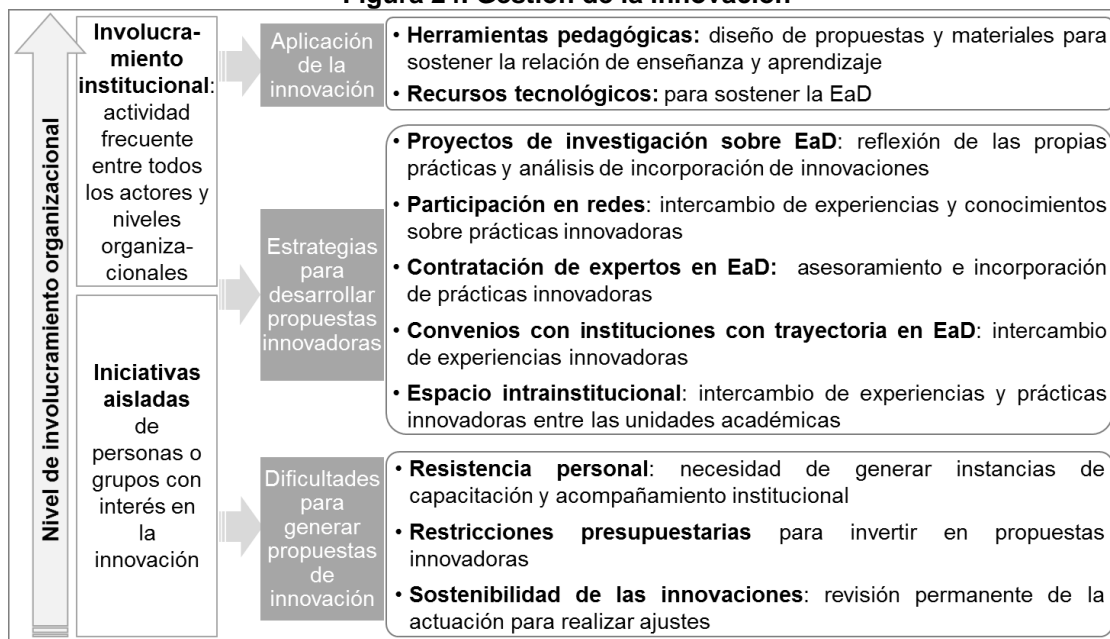
Asimismo, se enumeraron las estrategias que los gestores aplican para generar propuestas innovadoras. Se incluye la existencia de proyectos de investigación que reflexionen sobre las propias prácticas y analicen la posibilidad de incorporar innovaciones de otras universidades, la participación en redes que permita el vínculo con instituciones innovadoras para intercambiar experiencias, la contratación de expertos en EaD para el asesoramiento en temáticas puntuales, los convenios con instituciones con trayectoria en EaD y, por último, la existencia de un espacio intrainstitucional, para compartir vivencias entre las unidades académicas y actores de la misma universidad.

Seguidamente, se exponen formas de aplicar la innovación en prácticas concretas mediante herramientas pedagógicas que permitan diseñar propuestas y materiales para sostener la relación de enseñanza y aprendizaje. También se aplican innovaciones en recursos tecnológicos, que se utilizan en el sostenimiento del sistema de EaD.

Finalmente, se exhiben las principales dificultades que deben atenderse para generar innovación y que son la resistencia personal, las restricciones presupuestarias y la sostenibilidad de las innovaciones a lo largo del tiempo.

Estas categorías que determinan los factores a considerar dentro de la gestión de la innovación, se presentan en la Figura 24.

Figura 24. Gestión de la innovación



Fuente: elaboración propia.

4.9. Requerimiento de recursos para el sistema de EaD

En este apartado se presentan los resultados relacionados a la proyección de las necesidades de recursos para el funcionamiento del sistema de EaD. Los entrevistados manifiestan que, al tratarse de universidades públicas nacionales, dependen de una asignación presupuestaria por parte del Estado Nacional. Por eso, **existen restricciones derivadas de la realidad económica y financiera del país**, que se traducen en limitaciones operativas: “evidentemente el factor económico va determinando un poquito lo que podés hacer y lo que no podés hacer” (E37) e incluso a veces “demora la concreción de los proyectos” (E16).

La dificultad en el acceso al financiamiento se detecta en declaraciones del rector de una universidad analizada: “una de las líneas de trabajo [...] depende del nivel de recursos y financiamiento, es un plan de [...] implementación de carreras a distancia en el interior de la provincia” (N459). Ante esta realidad contextual, “lo que hay que hacer es optimizar los recursos” (E20) haciendo un **uso eficiente para sortear estas dificultades** y lograr “una sostenibilidad desde la dimensión económica” (E41).

Se establecen categorías relacionadas a la obtención de fondos para EaD y a la posterior asignación de los recursos para el funcionamiento del sistema.

4.9.1. Obtención de fondos para el funcionamiento del sistema de EaD

Es posible vincular el origen de los fondos destinados a la EaD con la existencia de un área específica para la modalidad. **Cuando la universidad no dispone de tal sector,**

pero igualmente incursiona en la modalidad no existe una sistematización de los fondos porque la inversión proviene de quien desarrolla la propuesta educativa. En cambio, cuando existe un área conformada la disponibilidad presupuestaria procede de la asignación de una partida por parte de la universidad, del cobro de aranceles, del cobro de servicios a terceros y/o de la obtención de fondos externos. Seguidamente se presenta cada alternativa.

4.9.1.1. Asignación de presupuesto: involucramiento de decisión institucional e imprevisibilidad de fondos

La EaD en las universidades públicas no cuenta con un financiamiento específico por parte del Estado Nacional. En consecuencia, la principal fuente de financiamiento para el sostenimiento del área de EaD surge a partir de un presupuesto otorgado por la universidad. Sin embargo, esta asignación no es directa, sino que se realiza a través del sector del cual dependen jerárquicamente. Es decir, la mayoría de los gestores asegura que el sector no tiene un presupuesto propio (E02, E09, E12, E13, E16, E18, E19, E20, E24, E25, E29, E33, E41 entre otras). Los siguientes testimonios aseveran esta realidad:

“no tenemos un presupuesto propio [...] tenemos muy escasos recursos y todo lo que hacemos es presentar proyectos a la Secretaría de Asuntos Académicos y eso se evalúa y si funciona, hay recursos específicos” (E13).

“el presupuesto para la educación a distancia forma parte de la Secretaría Académica y del presupuesto de la secretaría” (E25).

“dependemos de un presupuesto y ese presupuesto puede no llegar” (E26).

“el rector o el Consejo Superior nos va dando recursos, pero [...] se está proyectando el presupuesto 2019 y no tiene una línea particular para educación a distancia” (E29).

Corroborando la última declaración, una ordenanza interna de esa institución evidencia que la necesidad financiera para implementar un programa de capacitación “será asignada con cargo al Presupuesto Ordinario de la [...] para el ejercicio 2018, en el alojamiento presupuestario correspondiente a ‘Funcionamiento Rectorado’” (D99). Lo mismo ocurre en U31 donde un documento interno expresa que “la Secretaría General [...] financia con fondos propios varias actividades del programa de educación a distancia” (D105). Se demuestra así que los fondos no se asignan de manera directa.

En consecuencia, para efectuar la asignación presupuestaria “tiene que estar involucrada una decisión institucional” (E31). El otorgamiento dependerá de variables tales como el presupuesto del área general, las políticas académicas y las prioridades institucionales: “uno presenta la propuesta, pero bueno, ellos ya van a analizar en

función del presupuesto básicamente” (E33) y “el requerimiento está atendido en la medida que la universidad puede atenderlo” (E09). Es decir, esto implica una serie negociaciones: “a partir de tener necesidades concretas, nos sentamos con Rectorado y negociamos” (E18).

Así, al **depender de una decisión política** para obtener fondos y lograr mayores recursos, es necesario “convencer, a medida que pase el tiempo, con acciones y con generación de carreras o de propuestas” (E29) concretas que se traduzcan en mayor número de alumnos y permitan “demostrar resultados de calidad” (E29).

Esta falta de autonomía presupuestaria ocasiona **imprevisibilidad en los fondos para la EaD** y **obliga a hacer adecuaciones en las actividades** : “vemos qué porcentaje de aumento viene, qué cosas proyectamos hacer el año que viene y tratamos de ajustar un poco” (E04). Vale aclarar que cuando tienen una necesidad imperiosa de fondos, los gestores **elevan un pedido extraordinario al área funcional** (generalmente mediante la confección de presupuestos) que evalúa la solicitud y determina el otorgamiento de los fondos (E09, E18, E30, E33).

Otra desventaja es que suele tratarse **de un porcentaje específico para el sector** ; esto puede dificultar la ejecución de proyectos que involucran a diversas áreas. Al respecto, E37 plantea la idea de **poner en el centro los proyectos, que a veces no necesariamente se desarrollan en una dirección, sino que son transversales y necesitan de otro tipo de lógica institucional, de estructura institucional** ” (E37).

En cuanto a los sectores de EaD descentralizados, **la asignación dependerá de los recursos que provea esa unidad académica** , como marca E20, “no es que las facultades tengan un presupuesto *específico* para educación a distancia”, y agrega que cuando se quiere implementar un proyecto a distancia “los que más rápido se aprueban son los que no requieren financiamiento” (E20).

Al no contar con fondos propios, un gestor encontró la alternativa de **usar remanentes existentes en el presupuesto de la universidad** : “a esta altura del año, yo ya metí como tres expedientes, porque son remanentes que no se alcanzaron a usar del presupuesto, y es dinero que me asignan” (E22). Sin embargo, admite que “habría que emproljarlo, porque el día que no esté más, o no esté [...] el rector actual, se queda sin su imputación presupuestaria el sector” (E22).

Inferencia: cuando el sector de EaD no dispone de presupuesto propio, la asignación de recursos se realiza de forma indirecta a través del sector del cual depende jerárquicamente; esto involucra una decisión institucional ocasionando imprevisibilidad en los fondos para solventar las actividades del área.

4.9.1.2. Arancelamiento de carreras o propuestas formativas a distancia

Si bien la asignación de presupuesto por parte de la universidad es la fuente de financiamiento más frecuente, algunos gestores revelan que el sistema de EaD se autofinancia. Es decir, aquel sector o unidad académica que realice oferta a distancia se encarga de generar los fondos para el funcionamiento. Con este fin, las universidades **recurren al arancelamiento de las carreras a distancia** (E03, E07, E11, E33), como se observa en los siguientes comentarios:

“las carreras son aranceladas [...] Como es un espacio que se autogestiona, es imposible, es básicamente para el sostenimiento del departamento, para los honorarios de los tutores virtuales y de todo el equipo” (E07).

“Es una carrera paga, que se autofinancia [...] Se tiene en cuenta cuántos alumnos deberían inscribirse para que la carrera se autofinancie” (E11).

En el relevamiento de noticias se detectan comentarios de alumnos y de la comunidad en general en contra del arancelamiento de los estudios universitarios a distancia (N212).

Vinculado al aspecto normativo, mencionado en 3.1.1, E16 admite que “a partir de la implementación de la nueva Ley de Educación Superior [...] el cobro de aranceles en grado y pregrado no está permitido”. Igualmente, E03 indica: “por ser carreras de grado no las podemos cobrar, **pero la mayoría de las universidades cobran esto que yo te digo, el acceso a la plataforma**” (E03). Esta alternativa **refuerza la falta de financiamiento público específico para la EaD**. Por eso, algunas universidades recurren a planes alternativos, como la reasignación de funciones, para solventar la actividad.

Un entrevistado que reconoce la vigencia de la ley, admite: **“simplemente no la podemos aplicar por una cuestión de logística”** (E39), que implicaría dejar de prestar el servicio de exámenes presenciales en el interior de país, derivando en la necesidad de traslado de los estudiantes hasta la sede central para rendir las instancias obligatorias. **Esto se verifica en documentos que expresan que los alumnos deben “abonar los costos inherentes al acceso a la plataforma”** (D138). A pesar de ello, la política institucional establece que “a cualquier estudiante que demuestra que tiene ingresos por debajo del salario mínimo, le damos una beca” (E39) **y esto se comprueba en una resolución del Consejo Superior que estable el reglamento de becas** (D139).

Respecto a los importes para acceder a una carrera a distancia, los gestores declaran establecer valores lo más bajo posibles (E17, E40), es decir “un arancel mínimo” (E07), que permita el sostenimiento “pero de ninguna manera puede tener una intención lucrativa” (E17). Con esta forma de obtener recursos los entrevistados insisten en que **no se persigue un fin de lucro, sino de solventar las actividades del sistema de EaD**.

Inferencia: algunas universidades recurren al arancelamiento de las carreras a distancia para obtener recursos y financiar, total o parcialmente, las actividades de EaD, reforzando la falta de financiamiento público específico para la modalidad.

4.9.1.3. Cobro de servicios brindados a terceros: ingresos extraordinarios que requieren autorización institucional

Otra fuente para obtener ingresos aplicables al sistema de EaD es el **cobro de servicios que el área de EaD brinda a terceros**. Vale decir, otras instituciones que requieren capacitaciones a distancia o asesoramiento personalizado. Como muestra de esta práctica, se exponen algunos ejemplos mencionados por los entrevistados:

“hay una lógica de servicios a terceros [...] tenemos varios convenios, ofertas de actualización profesional para agentes designados por fundaciones, colegios profesionales y demás, donde la universidad le vende cursos virtuales a tal o cual entidad. Por ejemplo se le vendió a la AFIP² un curso de prevención de lavado de activos” (E05).

“vendemos desarrollos para terceros, a veces nos piden cursos de otros países donde se cobra y demás, y tenemos como una suerte de gestión de recursos propios” (E04).

Generalmente se trata de servicios puntuales, que no son suficientes para autosustentar el sistema, pero permiten **obtener un ingreso extraordinario que se reinvierte en la modalidad**. La desventaja de esta forma de financiamiento es la incertidumbre o variabilidad, al no ser un recurso estable. Además, puede **requerir la autorización institucional**: “no nos dejan hacer mucho hacia afuera, pero por una política que tiene que ver con este rector” (E04) siendo necesario recurrir a otras fuentes.

Esta fuente de obtención de fondos se desliza en documentos internos donde se explicita que una función del área de EaD es “brindar servicios de asesoramiento a terceros para la implementación de ofertas educativas a distancia” (D144), si bien no se aclara explícitamente el cobro de este servicio.

Inferencia: el sector de EaD brinda servicios a terceros para obtener fondos extraordinarios, aunque generalmente se requiere autorización institucional para su prestación.

² Administración Federal de Ingresos Públicos

4.9.1.4. Fuentes de financiamiento externas: presentación de proyectos específicos para la EaD

Por último, los gestores **obtienen recursos de fuentes de financiamiento externas** (E21, E22, E35, E37) que pueden provenir de organismos nacionales o internacionales: “hay cosas que se pueden conseguir en organismos internacionales, presentando buenos proyectos de innovación educativa con tecnología” (E37). Esto **requiere a los gestores estar atentos a las convocatorias que puedan surgir y elaborar proyectos específicos** que permitan ser adjudicatarios de recursos aplicables al sistema de EaD.

En documentos externos se hace mención a esta forma de obtener fondos informando por ejemplo “la asignación de un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo” (N243), si bien se aclara que no es específico para EaD, sino para toda la institución. La desventaja es que **no es una fuente frecuente** y puede ser difícil para la institución cumplir con los requisitos que se demanden.

Inferencia: las universidades pueden solicitar financiamiento externo que brindan organismos especializados mediante la presentación de proyectos específicos para la modalidad.

4.9.2. Distribución de recursos para el funcionamiento del sistema de EaD

Luego de obtener los fondos, por las vías enumeradas en las secciones previas, los gestores asignan los recursos disponibles, lo cual depende de la regularidad del ingreso. En caso de peticiones de fondos especiales, ya tienen un destino preestablecido: “el Consejo Superior me dio una partida para que yo establezca por un año una formación continua” (E29). No obstante, el análisis principal se realiza con los recursos que se reciben de forma ordinaria. **Un documento interno marca la distribución de los fondos al afirmar que el área de EaD cuenta “con infraestructura edilicia, tecnológica y de gestión, y un equipo de profesionales capacitados”** (D40).

Además de los recursos propios, la institución puede verse favorecida con inversiones realizadas por el Estado, como son las mejoras de infraestructura tecnológica. Un documento relevado en U24, referido a la memoria 2017-2018, señala que estaban trabajando “para resolver los inconvenientes que presenta la red de conectividad [...] en materia de infraestructura en fibra óptica, equipamiento y tecnología” (D87). Finalmente, una noticia anuncia un plan de conectividad provincial que permite “**mejores condiciones de estudios a los alumnos**” (N264).

Para efectuar la asignación ordinaria de fondos para la EaD los gestores confeccionan presupuestos e indican que la distribución se realiza principalmente en

capital humano y luego en tecnología, beneficiándose del uso compartido de recursos con otras áreas institucionales. A continuación se amplía cada categoría.

4.9.2.1. Elaboración de presupuestos: planificación para asignar recursos disponibles

Para estimar y asignar los recursos para la EaD, los gestores confeccionan estimaciones y presupuestos (E01, E06, E41), para los cuales prevén las actividades a realizar: “todos los años tenemos que trabajar sobre el presupuesto, sobre la proyección para el año siguiente en función de programas, proyectos” (E01). Esto requiere una planificación para volcar en esta herramienta todas las necesidades y requerimientos, la cual luego es llevada a las autoridades para su aprobación (E06).

De forma extraordinaria, cuando se planifica una carrera a distancia, en los presupuestos se considera primordialmente la cantidad de alumnos, porque de ella depende el número de docentes a asignar:

“se hace un análisis desde el inicio de esa carrera por cohorte y cómo fue incrementándose y se intenta sacar un promedio de crecimiento [...] con ese número de crecimiento de matrícula, vos lo que calculás es un futuro gasto docente, además de esto que te decía, el servicio de sostenimiento de la plataforma” (E26).

Este análisis puede mencionarse entre las funciones del área de EaD donde, por ejemplo, se indica que se deben “realizar estudios de sustentabilidad económica-financiera” (D116).

Independientemente del análisis realizado por el sector de EaD, las autoridades institucionales pueden tomar en consideración otros criterios para crear una oferta formativa a distancia porque “se lanzan a veces carreras con 20 inscriptos y siempre digo, habría que ver en qué ponemos el presupuesto” (E02), haciendo referencia a la falta de relación entre la demanda existente y los recursos requeridos.

Inferencia: los gestores confeccionan presupuestos como herramienta para estimar y asignar los recursos disponibles, lo cual requiere una minuciosa tarea de planificación.

4.9.2.2. Retribución económica al capital humano: prioridad en la distribución del presupuesto de EaD

Para el funcionamiento operativo de la modalidad, el principal insumo es el capital humano que lleva adelante el sistema de EaD, así como ocurre a nivel general donde se replica lo que indica E14: “más del 90% se lo lleva el pago en sueldos”. Razón por la cual, en todas las instituciones entrevistadas la prioridad en la asignación de

recursos está dada por el cuadro de colaboradores pertenecientes al sistema de EaD (E01, E04, E17, E19, E21, E35). Se presentan algunos ejemplos:

“un factor crítico que siempre hemos tenido ha sido el financiamiento, quién paga los cargos” (E01).

“lo que nosotros necesitamos como recurso financiero es, más que nada, lo que se gasta en recursos humanos” (E19).

A pesar de tratarse de un factor clave e indispensable, los gestores expresan que **suelen presentarse falencias en la cantidad de personal afectado** (E06, E23, E31). Por este motivo, ciertas universidades están “llegando a un techo operativo” (E23) y para avanzar van a “necesitar más gente” (E06), lo que requiere mayores recursos.

Los entrevistados advierten que, dependiendo de la tarea estipulada, el pago al personal representa un costo fijo: administrativos, técnicos, producción de materiales; o un costo variable, dependiente de la cantidad de alumnos, que está conformado principalmente por el pago de tutores, pudiéndose agregar técnicos para tareas específicas (como el soporte en videoconferencias) y equipos especiales de diseño de materiales (dibujante, maquetador, corrector, entre otros).

Los entrevistados manifiestan que, dependiendo del lugar en que se origine la necesidad de recursos humanos, se determina quién es el responsable de cubrir este requerimiento. Por ejemplo: “en el caso de las carreras, los cargos docentes ya están a cargo de las facultades [...] pero cada propuesta que se hace a nivel de Rectorado” (E01) debe resolverse desde el área central.

Los gestores negocian cotidianamente con las autoridades para mejorar el reconocimiento económico de los colaboradores: “eso es lo más complejo, pero yo creo que era una cuestión de visibilidad [...] seguimos peleando por más recursos, en general son contratos o becas lo que tenemos” (E04).

A pesar del esfuerzo por lograr el reconocimiento adecuado, suele ocurrir que **la retribución para los colaboradores de la modalidad es inferior respecto al ámbito privado**. Sin embargo, “los profesores lo hacen porque ser docente de una maestría de posgrado tiene un cierto valor” (E17) en términos del prestigio profesional de esta tarea. Esto también se visibiliza con los profesionales especializados, como explica E09: “nos cuesta retener a los programadores [...] porque la competencia con el mercado privado muchas veces hace que resulte poco seductor el salario que la universidad brinda”.

Como alternativa, se **diseñan estrategias para incentivar a los colaboradores de EaD**, que incluyen la reasignación de funciones o, en caso de contar con fondos propios, el ofrecimiento de un pago extraordinario:

“a estos docentes si no les puedo pagar más, porque la restricción presupuestaria es enorme, muy bien, entonces ¿hay otras estrategias? por ejemplo, ¿es posible liberar a un docente de dar clases en el segundo cuatrimestre para que produzca materiales y se dedique a producir para educación a distancia? Esas son cuestiones que se tienen que dar al interior de decisiones organizativas de la institución” (E14).

“tenemos un sistema, que se llama sistema de módulos retributivos, creado por la universidad [...] es como si fueran horas extras de todos aquellos [...] que intervienen en el dictado como asesores de evaluación o como tutores [...] como no podemos darle el cargo, le pagamos como si fueran horas extras” (E29).

Para minimizar el impacto de este desembolso, los gestores indican que la clave es contar con personal de planta, concursado, porque así el pago se solventa con el presupuesto de la universidad. Esto ocurre con los docentes de pregrado y grado, donde aquellos que “están concursados [...] reciben su salario del presupuesto nacional” (E39). Por eso, agrega que “la sostenibilidad tiene que ver con no basar las funciones sustantivas del programa en contratos, sino en personal de planta” (E39). Como consecuencia, puede ocurrir que incluso en universidades sin asignación presupuestaria para EaD tengan cubiertos los cargos (E38) al derivarse de la partida institucional.

Inferencia: la retribución al capital humano, que puede representar un costo fijo o variable, representa la prioridad en la distribución del presupuesto de EaD, cuando el pago no está cubierto por la partida institucional.

4.9.2.3. Recursos tecnológicos: dependencia de inversión institucional y asignación en plataforma de aprendizaje y sistemas de gestión

En la asignación de los recursos disponibles, luego de la retribución económica al capital humano, la universidad debe invertir en tecnología y equipamiento de soporte para el funcionamiento del sistema de EaD.

Generalmente, la compra principal de equipos corre por cuenta de la institución porque “la variable de inversión de tecnología es una decisión centralizada” (E16). La desventaja de depender de la decisión institucional es que la universidad puede no tener las mismas prioridades y postergar, o directamente no realizar, estas inversiones. Esta situación la vivenció el gestor de U10 cuando planteó a las autoridades la compra de un programa para realizar videoconferencias grupales y recibió en respuesta “un montón de excusas y no quisieron saber nada” (E10), con lo cual tuvo que desestimar el pedido.

Dentro de la variable tecnológica, el presupuesto se destina principalmente al mantenimiento y actualización de la plataforma de aprendizaje (E12, E23, E24, E25, E33, E41). Como muestra de ello, se toman los siguientes comentarios:

“tenemos una plataforma que es de desarrollo propio, que desde esa plataforma, tenemos siempre profesionales que puedan estar apoyando por cualquier problema técnico a esa gestión” (E12).

“venimos trabajando la personalización del Moodle, los cambios constantes y las mejoras, con gente especializada en Moodle” (E23).

Esta inversión en la plataforma tecnológica también se verifica en los medios informativos, donde por ejemplo se indica: “la Universidad Nacional [...] pondrá en línea una nueva versión de su entorno virtual [...] con nuevos recursos, herramientas y prestaciones para todos los docentes y alumnos” (N345), marcando la relevancia institucional de esta actualización y la utilidad para los usuarios.

Del mismo modo, se **invierte en ajustes técnicos para vincular el ambiente virtual de aprendizaje con los sistemas de gestión académica** (como “SIU-Guaraní”), siendo una limitación en las universidades que no lo tienen resuelto, como ocurre en U04 y U23.

También se destina presupuesto al **pago de licencias de determinados programas**, si bien la mayoría de los entrevistados sigue la línea que marca E31: “en los recursos de *software*, tratamos de ir con la tónica que van todas las universidades: que sean [...] libres y de código abierto”. Incluso, esta prioridad se expresa en documentos internos, que indican que “para la implementación de proyectos de educación a distancia [...] prioriza aquellas herramientas tecnológicas de acceso libre” (D140).

Finalmente, se destinan fondos a mejorar la conectividad (E02, E07, E16, E22, E38), personalizar los entornos de aprendizaje (E02, E18, E23, E39), equipar las aulas virtuales (E35), crear y mantener repositorios digitales (E11), pagar “la licencia de los libros académicos” (E26), entre otros.

La dificultad que resaltan los gestores es que una vez cubierto el gasto docente, **es poco el remanente para comprar y mantener la infraestructura tecnológica:**

“Los fondos a veces se evalúa, cuando hay algún remanente, se evalúa si eso se invierte en capacitaciones o en recursos tecnológicos, por ejemplo, se necesita una computadora más, se necesita... no sé, mejorar la videoconferencia” (E21).

“Y después *si se puede*, equipamiento y después *si se puede*, si se puede, que es lo no se puede nunca... hay máquinas que son viejas, que deberían ser cambiadas, alguna cámara, hay una cámara cuando deberían ser dos, se nos rompió y no, no hay plata para arreglar la otra” (E05).

Por estas razones los gestores reconocen que **se debería realizar mayor inversión en este rubro**, en especial cuando vislumbran un crecimiento de la modalidad:

“siempre que me preguntan cuál es la pata más floja es la tecnológica, como que hay que entender que ahí necesitamos un refuerzo más grande, sobre todo cuando tengamos que empezar a actualizar” (E04).

“los servidores nuestros están ya casi al límite, teníamos prevista compra para este año, pero con el tema de las variaciones del dólar se nos cayeron algunas licitaciones” (E16).

En contraposición, otras universidades **efectuaron inversiones oportunamente**; por eso “en lo tecnológico dentro de todo estamos bien” (E06) y en consecuencia están “casi sin necesidades” (E32) y pueden funcionar perfectamente.

Inferencia: cuando la universidad cubre los requerimientos tecnológicos principales se genera dependencia de la decisión institucional; y desde el sector de EaD se destinan fondos principalmente al mantenimiento y actualización de la plataforma y a su vinculación con los sistemas de gestión académica.

4.9.2.4. Utilización de recursos compartidos: disminución del impacto presupuestario y delegación de la inversión en especialistas

Debido a las restricciones presupuestarias mencionadas, que condicionan la asignación de los fondos, y sumando el alto costo de inversión y la multifuncionalidad de ciertos recursos tecnológicos y de infraestructura, los entrevistados mencionan que **se comparte el uso con otras áreas de la universidad (E10, E19, E23, E30, E37)**. Por eso, al momento de decidir las inversiones en este rubro “hay que evaluarlas, desde el punto de vista presupuestario y técnico, a ver qué es lo que conviene a toda la universidad en general” (E37).

Lo que se presenta generalmente entre las universidades analizadas es la existencia de recursos técnicos que “se comparten con otras áreas” (E30), e **incluso la compra puede quedar a cargo de otro sector**, así “la inversión de capital para la compra de equipos la hacen ellos” (E19) refiriendo a la dirección de sistemas de la universidad, como también se observa en U37 y U23.

La ventaja es que **se realiza una mejor asignación de los recursos y además se delega en especialistas en la temática (E22, E29)**, que pueden evaluar la conveniencia de las inversiones en función a la utilización en toda la institución: “se juntaron todos los expertos de ambos lados y así deciden, por ejemplo, el tipo de conectividad que tienen que tener, el tipo de plataforma que instalan, de versión” (E29).

No obstante, algunos entrevistados indican que cuando se trata de recursos ubicados en instalaciones compartidas, presentan la **desventaja de que no se pueden utilizar en forma simultánea**, aspecto que indica E20 donde tienen una sala de

videoconferencias compartida con todas las unidades y para usarla “tenés que pedir turno” (E20), resultando que **no siempre está disponible**. Esto se podría resolver por medio de **herramientas de planificación que permitan organizar la disponibilidad**.

Inferencia: para mejorar la asignación de recursos y disminuir el impacto en el presupuesto del área de EaD, se comparte la utilización de equipos técnicos y de infraestructura con otros sectores institucionales, delegando en especialistas las decisiones de inversión.

4.9.3. Resumen

A lo largo de esta sección se presentaron los resultados en relación al requerimiento de recursos para la implementación y sostenimiento de la modalidad.

En primer lugar, en cuanto a la obtención de fondos para la EaD, principalmente se cuenta con la asignación de un presupuesto por parte de la universidad, que se recibe a través del área de la cual depende jerárquicamente. Por ello, está condicionado a la decisión política generando imprevisibilidad en el otorgamiento. Luego, se recurre al cobro de aranceles, reforzando la dificultad de acceso al financiamiento. También se cobran los servicios a terceros, resultando en ingresos extraordinarios, si bien por lo general esto requiere autorización institucional. Finalmente, existe financiamiento externo mediante el acceso a proyectos específicos.

En segundo término, a partir de la disponibilidad existente los gestores distribuyen los recursos para lo cual elaboran presupuestos que requieren una planificación detallada de las actividades. Principalmente, las partidas se destinan a retribuir económicamente al capital humano interviniente, cuando este gasto no está cubierto por la institución. Después, se continúa con la inversión en recursos tecnológicos, aunque por lo general la compra principal corre por cuenta de la universidad. Por último, para disminuir el impacto presupuestario los gestores recalcan el uso de recursos compartidos con otras áreas de la organización.

Las categorías mencionadas y la relación existente entre estas pueden visualizarse en la Figura 25.

Figura 25. Requerimiento de recursos para el sistema de EaD



Fuente: elaboración propia.

4.10. Monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD

Un elemento fundamental a considerar en el sistema de EaD es el monitoreo y la evaluación de la calidad, que parte de la definición institucional de este concepto. Existen “distintos tipos de parámetros que uno puede entender en que está inscripto el concepto de calidad” (E30). Sin detenerse en el alcance del término, los entrevistados fueron interpelados por el trabajo que realizan en búsqueda de la superación y la mejora del sistema de EaD.

Los resultados se agrupan en torno a los elementos para diseñar el sistema de control de la calidad y a la determinación del objeto a controlar. Estos aspectos son abordados en las siguientes subsecciones.

4.10.1. Diseño del sistema de control de calidad

La calidad del servicio educativo y de todo el sistema institucional de EaD debería ser uno de los pilares para sostener la modalidad. Un gestor resalta que “es un concepto a revisar en todo el sistema universitario” (E30), que adquiere mayor trascendencia con la obligatoriedad de elaborar el SIED. [Partiendo de los documentos relevados, se toma el ejemplo de una universidad para ilustrar las acciones que realizan como parte del control de la calidad:](#)

“Hacemos encuestas y vemos la problemática con la que nos encontramos. Recibimos alumnos de alrededores [...] y de las zonas más postergadas de la ciudad. Falta comprensión oral y escrita porque tienen limitado el vocabulario. Trabajamos en eso. Tenemos programas de investigación y observatorios” (N287).

“nuestra universidad ha logrado desarrollar una variedad de carreras innovadoras y de prestigio por sus planes de estudio, cuerpos docentes y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de pregrado, grado y posgrado” (D91).

Los gestores indican que el diseño de un sistema de control de la calidad depende del involucramiento institucional y mencionan que está conformado por el establecimiento de procesos de estandarización, la utilización de diversas herramientas de monitoreo, la consideración de los costos de asegurar la calidad y la utilización posterior de los resultados para la mejora del sistema de EaD.

4.10.1.1. Involucramiento institucional en la gestión de la calidad: apoyo para el trabajo conjunto de diversas áreas organizacionales

Cuando la institución está comprometida con el monitoreo y la evaluación de la calidad, existen **políticas de apoyo que fomentan el trabajo conjunto entre las áreas de la universidad**, incluyendo al sistema de EaD (E13, E37, E39). Esto se verifica en los siguientes relatos:

“Es un desafío permanente y por otra parte es el motor que nos lleva todo el tiempo a estar revisando las propuestas de enseñanza, los procesos administrativos, los recursos que generamos, hay una revisión permanente de todo” (E13).

Para efectuar esta tarea, algunos gestores refieren a la **existencia de áreas, grupos de trabajo o programas específicos para la evaluación de la calidad institucional** (E01, E12, E28, E33). Este espacio organizacional incluye al sistema de EaD y se encarga de “establecer todos los mecanismos y herramientas para medir la calidad” (E33) y así, por ejemplo “se encarga de lo que tiene que ver con la evaluación de los alumnos, y [...] hace monitoreo constante de las aulas docentes” (E28). Aun cuando en algunas universidades se observan mecanismos estandarizados de control, en otras **la preocupación por la calidad es incipiente**, siendo un tema al que “tenemos que prestarle atención” (E09).

El involucramiento institucional se observa en documentos internos al establecer que la EaD “como todo proceso educativo, requiere instancias de revisión periódica, orientadas a realizar los ajustes necesarios para cumplir con las metas y objetivos del sistema y tender a la mejora permanente” (D140).

En contraposición a los casos anteriores, cuando las autoridades no avalan la EaD **existen acciones particulares tendientes a gestionar la calidad que no se implementan por falta de decisión institucional**. Tal realidad se vislumbra en U15 donde tienen “armado el manual de procedimiento, el manual de las funciones, el organigrama, manuales, instrumentos” (E15), generados a partir de un proyecto para impulsar la EaD pero que no fueron puestos en práctica porque “nunca nos permitieron avanzar en esta propuesta” (E15) por oposición del gobierno rector.

En suma, la gestión de la calidad parte del involucramiento institucional, que debe apoyar con recursos de las diversas áreas de la universidad y establecer mecanismos estandarizados de monitoreo y evaluación de la calidad.

Inferencia: el involucramiento institucional en la gestión de la calidad permite el trabajo conjunto de diversas áreas de la universidad incluyendo el sistema de EaD para generar mecanismos estandarizados de monitoreo y evaluación de la calidad.

4.10.1.2. Establecimiento de estándares de operatoria: base para controlar la calidad del sistema de EaD

Para diseñar el sistema de control **se parte de establecer estándares de operatoria** porque “en la medida en que nosotros no tengamos un estándar común de acuerdos mínimos” (E41) de cómo deberían funcionar los procesos de EaD no sería posible el monitoreo y evaluación del funcionamiento.

Tomando a modo de ejemplo el proceso de diseño de los materiales para la modalidad, los estándares tienen como objetivo dar una entidad institucional y uniformidad a estos objetos mediadores de aprendizaje, al establecer “que al menos tengan todo esto, y que después le sumen lo que quieran” (E04). Los gestores indican que **cuando existe un sector central de EaD, desde allí se determinan dichos patrones a cumplir**: “esa área se ocupa específicamente de la definición de los formatos de materiales que se van a implementar en las diferentes ofertas” (E07). A partir de estas acciones, lo que se pretende es: “asegurarnos también la calidad del material que se sube y se entrega a los estudiantes” (E29), para lo cual cuentan con normativa específica.

Dicha estandarización se verifica en los documentos relevados, donde se exige que “los materiales y los recursos educativos de las propuestas que se encuentren comprendidas en el Artículo 3º deben crearse bajo las políticas institucionales de acceso abierto para las publicaciones, establecidas en la RHCS [...]17” (D64), destacando que proviene de una resolución del Consejo Superior Universitario.

En línea con la estandarización de materiales, el gestor de U13 declara que su preocupación “es que los alumnos que participan, entren al programa y tengan características comunes, que sientan que entraron al mismo campus en todas las materias” (E13). Adicionalmente, se mencionan **herramientas de ayuda** (E05, E07, E18, E19) con las respuestas a las consultas más frecuentes de los usuarios del sistema de EaD (se analizaron en la sección 4.6.2.3 dedicada a la elaboración de tutoriales).

Inferencia: el establecimiento de estándares de operatoria es la base para diseñar un sistema de control de calidad al establecer lineamientos básicos a seguir, que luego permiten el monitoreo y la evaluación del sistema de EaD.

4.10.1.3. Herramientas utilizadas para monitorear y evaluar calidad

En el diseño del sistema de control de calidad es fundamental el uso de herramientas de medición para obtener datos y regular el funcionamiento. **Cuando la organización demuestra compromiso con la calidad, los gestores mencionan gran diversidad de instrumentos**, siendo predominante la utilización de encuestas. Además, destacan evaluaciones institucionales internas y externas, elaboración de informes, monitoreo de aulas virtuales, celebración de reuniones e intercambio con colaboradores, uso de estadísticas y pruebas técnicas de la plataforma y, por último, el diseño de herramientas específicas. A continuación se explica cada una de ellas.

a) Aplicación de encuestas

Para monitorear la calidad del sistema de EaD, y en especial del proceso de enseñanza-aprendizaje, los gestores **implementan encuestas, principalmente a los alumnos** (E01, E04, E05, E12, E17, E20, E24, E30, E32, E35, E41). Un entrevistado explica el funcionamiento:

“Tenemos un equipo [...] haciendo encuestas a estudiantes, recuperando consultas con los estudiantes sobre los recursos más utilizados, las cosas que más los han ayudado, las cosas que les han generado dificultades, algunos de esos estudios los hacemos mayoritariamente con algunas encuestas *online*, o bien hacemos algunas encuestas en papel [...] tanto de cuestiones organizativas o administrativas, como de recursos o propuestas de enseñanza más pedagógicas” (E13).

La ventaja de este instrumento es que no requiere gran esfuerzo de elaboración; U05, U25 y U41 tienen encuestas que fueron adaptadas para el estudiante virtual: “tiene una base de quince puntos que son iguales y hay unos cinco o seis puntos distintos” (E05). **Esta declaración se verifica en un informe del año 2017 que indica que la institución incluyó, por primera vez, en su encuesta el relevamiento de “las 9 carreras**

de grado ofrecidas [...] a distancia” (D29). Otro aspecto a favor es que generalmente se realiza a través del entorno virtual de aprendizaje y los resultados se procesan en la propia plataforma.

Para aumentar la tasa de respuesta, han instrumentado mecanismos para generar su **obligatoriedad**: “no hay posibilidad de anotarte a los exámenes finales si no respondiste a la encuesta” (E05) o como expresa E07: “los hemos perseguido para que completen la autoevaluación, siempre tratándolos de convencer de que es necesario para mejorar la calidad de la oferta” y así es como han “logrado que un 80% aproximado complete la autoevaluación” (E07).

b) Evaluaciones institucionales internas y externas

Otra herramienta referenciada es la evaluación institucional, es decir una revisión general de todo el sistema, que puede ser interna o externa. Cuando la universidad está involucrada con asegurar la calidad, puede **instrumentar autoevaluaciones** periódicas del sistema de EaD (E02, E07, E26). La desventaja es que **son procesos que demoran mucho tiempo** debido a la complejidad implicada y **los resultados pueden quedar desactualizados frente a los adelantos tecnológicos**, como explica el siguiente entrevistado: “se hace cada 3 años, que antes podía tener sentido, ahora en 3 años cambiamos toda la lógica de comunicación” (E02).

Por otro lado, las universidades, como toda institución de educación superior, **están sometidas a procesos de evaluación institucional periódicos por parte de CONEAU**, lo que también permite monitorear la calidad del sistema de EaD. Los entrevistados mencionan que **es una herramienta útil para realizar ajustes** (E28, E30, E39) y que, en algunos casos, a partir de las recomendaciones recibidas “generaron planes de mejoramiento institucional” (E30). También marcan que desde el organismo oficial existe gran interés en controlar el funcionamiento de la modalidad (E39).

c) Elaboración periódica de informes

Entre los instrumentos utilizados para controlar la calidad, los entrevistados destacan la **elaboración periódica de informes que requieren relevar el funcionamiento de la modalidad** (E01, E04, E20, E35). Para cumplir este requerimiento, “sacamos números, vemos en qué cosas avanzamos, cuántas aulas tenemos, cuántos docentes, qué proyectos realizamos” (E04), y también se analiza la ocurrencia de “problemas o contingencias” (E35). Los gestores tienen presente la periodicidad y el destinatario de tales informes y están atentos al relevamiento de datos necesarios para su confección.

d) Monitoreo de las aulas virtuales y trabajo personalizado con docentes

Adicionalmente, los gestores controlan la calidad en base al **monitoreo directo de las aulas virtuales**. Para ello pueden disponer de una persona encargada de esta tarea, como en U25 que se vale de “una pedagoga que analiza aula por aula cuál es el estado, hace la clasificación y en función de eso se define el trabajo de las tutorías” (E25), o tratarse de un equipo de apoyo especial (E32) o, incluso, de un sector institucional (E30). En función a los resultados, se realiza una atención personalizada al docente (E19) que permite ir “asesorando a los profesores” (E30) de forma directa “para que puedan producir las clases” (E18).

La ventaja es que **se obtiene información primaria del funcionamiento de las aulas y permite realizar recomendaciones** de acuerdo a los lineamientos establecidos por la institución y ofrecer un acompañamiento directo al docente. Sin embargo, otros gestores indican que **pueden no tener acceso a esta herramienta o deben manejarse con cautela** “porque tenés todo el tema de la libertad de cátedra que es muy defendido, entonces hay que moverse con muchísimo cuidado con respecto a que no sientan que uno se está metiendo en su aula” (E21), es decir que se puede brindar asesoramiento en medida que el docente lo permita.

e) Celebración de reuniones e intercambio cotidiano con colaboradores

Para gestionar la calidad del sistema de EaD, los gestores recurren a **la celebración de reuniones donde se realiza un intercambio de información entre los actores involucrados** (E07, E21). En estos encuentros, que pueden ser de frecuencia periódica o puntual, se analiza el funcionamiento de las áreas existentes derivando en que “las que están bien, continúan fortaleciendo y las que faltan, qué podemos hacer” (E07), siempre partiendo de una adecuada planificación (E21).

Cuando se trata de equipos reducidos, en vez de convocar a reuniones el intercambio cotidiano se produce por medio de **mensajes instantáneos directos** (E11, E18) reconociendo que “hay cosas que son más como de lo cotidiano que funcionan con un diálogo ágil” (E11) a través de aplicaciones móviles.

f) Estadísticas de la plataforma y pruebas técnicas

Continuando con la enumeración de instrumentos para medir la calidad, se **utilizan datos estadísticos provenientes del ambiente virtual de aprendizaje** (E06, E17). Se menciona, por ejemplo, “cuántos docentes han utilizado la plataforma, cuántas aulas tuvimos en cuanto al año pasado o el cuatrimestre anterior, evaluamos también el profesor, cómo interaccionó con la plataforma” (E06) y también “en qué momento se conectan los estudiantes y cuánto tiempo [...] tipos de intervenciones en los foros,

cantidad y tipos de contenido que se incorporan” (E17). Estos aspectos se analizan globalmente o para evaluar algún aspecto puntual, como puede ser el estudio de las causas de un período de alta deserción.

Los entrevistados con perfil técnico, resaltan la **realización de pruebas en relación de conectividad** para asegurar la estabilidad del sistema (E24, E22) e indican la realización de testeos de rendimiento, fatiga, conectividad, disponibilidad, entre otros.

g) Diseño de herramientas específicas

Por último, la universidad puede **implementar herramientas específicas** como, por ejemplo, un sistema para registrar actividades y grado de cumplimiento (E04), que permite asentar la información a medida que sucede, generando “un seguimiento más cercano” (E04). También puede suceder que, si bien no esté vigente, la institución **proyecte la utilización de ciertos instrumentos**. Un gestor plantea que van a “armar una Comisión de Calidad de Educación a Distancia, que se va a encargar de ‘certificar’, los materiales o carreras o propuestas virtuales que responden a la calidad” (E37) que pretende alcanzar la universidad.

Finalizando el recorrido por las herramientas que remarcan los gestores, se destaca que la universidad puede aplicar solo una de estas o bien disponer de un set de instrumentos.

Inferencia: existe una amplia gama de herramientas que los gestores pueden utilizar para monitorear y evaluar la calidad, siendo la aplicación de encuestas la mayormente utilizada.

4.10.1.4. Costos de control de calidad: consideración del tiempo implicado y de costos generados por ausencia de monitoreo

Para diseñar el sistema de control, **los gestores consideran los costos que implica el aseguramiento de la calidad**. Específicamente, aluden al **tiempo que demanda el diseño y la aplicación de las herramientas** y, fundamentalmente, al **procesamiento de los datos recolectados** para detectar errores y perfeccionar el sistema. En consecuencia, **deben diseñar herramientas que “sistematicen lo más rápido posible, porque sino es demasiado trabajo”** (E21). Remarcando esta idea, un entrevistado indica:

“todo es costoso porque lo tienen que hacer las personas [...] las máquinas, las plataformas te tiran datos, pero esos datos hay que procesarlos, así que siempre se requieren recursos humanos que piensen” (E17).

También **deben contemplar los costos que se pueden generar en caso de no contar con instrumentos de monitoreo de la calidad**. Por lo general, no se trata de costos

económicos directos sino, por ejemplo, **duplicación de procesos** (E22), **demoras que impactan en el servicio al alumno**, que implican “un procedimiento en paralelo manual” (E26), **falta de retroalimentación del trabajo realizado** (E41), entre otros. **Dichos factores pueden derivar en “sobrecarga de trabajo” (E31) para los gestores**, como se desprende de los siguientes argumentos:

“uno siempre se entera cuando las cosas ya se resolvieron y lamentablemente siempre te llega una queja y bueno, hacés todo para atrás, tampoco la cosa es perfecta, no? porque bueno, si bien uno no hace el trabajo directo, también hay cosas que sí las tengo que hacer” (E28).

“va el cambio de proceso administrativo por un lado, pero si vos no trabajás con los términos de referencia que tiene el cuerpo administrativo [...] terminás en vez de desarrollando la educación a distancia como estrategia pedagógica innovadora, todos los gestores estamos atendiendo alumnos, haciendo registros para que la base de datos sean completas” (E02).

En cambio, en algunas instituciones **el aseguramiento de la calidad no tiene costos adicionales “porque forma parte de nuestro trabajo, así que esto está contemplado dentro de las horas de trabajo”** (E04), aspecto que relaciona con el involucramiento institucional en el monitoreo y evaluación de la calidad.

Inferencia: el diseño de un sistema de control de calidad requiere considerar los costos asociados al tiempo implicado y los que se pueden derivar de no contar con instrumentos de monitoreo.

4.10.1.5. Utilización de resultados del control de calidad: retroalimentación para detectar aspectos positivos y oportunidades de mejora

El último factor a tener en cuenta en el diseño del sistema de control es la utilización de los resultados obtenidos para revisar el funcionamiento del modelo.

Al indagar a los entrevistados sobre este aspecto, E05 indica que tiene “una perspectiva de trabajar sobre el error”, remarcando que **disparan procesos de ajuste al detectar inconsistencias**. Los datos resultantes se deben **compartir con los agentes intervinientes para hacer una retroalimentación del proceso** “para ver si hay que reformular los materiales, si hay reformular algunas estrategias didácticas” (E05) o tomar decisiones para mejorar el sistema. **Esto se verifica en documentos internos que expresan que al finalizar el relevamiento envían a cada dependencia la base de datos, un informe de su unidad académica y un resumen que permite “una visión sintética a través de los principales indicadores”** (D29)

En contraposición, un gestor expresa que **los resultados se analizan “a nivel interno y nunca se le hizo una respuesta al docente”** (E06), lo cual debe ser revisado para que los agentes estén al tanto de lo que sucede desde la óptica del área de EaD.

A partir de las falencias detectadas **los gestores toman decisiones para traducirlas en oportunidades de mejora** y van modificando “o tomando alguna decisión política para corregir aquellos aspectos que se nos señalan como deficitarios o como mejorables” (E09) y se realizan ajustes de acuerdo a la devolución y los comentarios de los estudiantes (E23). Consecuentemente, **puede derivar en una modificación de procesos** a raíz de un error que “saltó como parte de una de estas reuniones” (E05), que en algunos casos implicaban, por ejemplo, “duplicación de pasos en la respuesta a los estudiantes o duplicación de pasos al momento de la inscripción o al momento de la generación de actas para los exámenes finales” (E26).

A pesar de la predisposición por corregir las falencias, **en temas relacionados con aspectos docentes la capacidad de intervención es limitada**, como expresa E39, porque cuando reciben devoluciones negativas de los docentes se encuentran “un poco atrapados en la lógica del sistema universitario, o sea, un profesor que ha concursado ha concursado, y nuestra capacidad de intervención se reduce dramáticamente” (E39).

Al ser la herramienta más utilizada, los gestores puntualizaron en el **análisis de las encuestas a alumnos** “para repensar la propuesta de enseñanza” (E25), el tipo de recursos didácticos y revisar todo el sistema de EaD (E13), sin perder de vista que “el objetivo final va a ser el de promover aprendizajes” (E23). También **se obtiene una devolución sobre aspectos que funcionan correctamente y son valorados por los alumnos**, como expresa E07 que ha obtenido “un notable reconocimiento para el desarrollo de las tutoras académicas”, destacando que además han logrado “consolidar de un modo muy meticuloso el sistema de evaluación” (E07).

Respecto a los datos obtenidos de las plataformas de aprendizaje, un entrevistado menciona que **no reflejan la verdadera interacción entre los estudiantes** porque “gran parte de lo que sucede en los entornos virtuales sucede fuera de las aulas virtuales [...] ellos tienen su propio grupo de WhatsApp, su Facebook y es *ahí* donde realmente se produce lo significativo” (E17). Sin embargo, es información privada a la cual no se tiene acceso institucional. Además, los datos provenientes de la plataforma requieren un análisis minucioso, aunque, en algunos casos, **tienden a compararse con lo que sucede en la presencialidad, olvidando las lógicas de funcionamiento de la virtualidad** (E35).

Inferencia: los datos que se obtienen del sistema de control de la calidad, que se deben compartir con los agentes intervinientes, permiten una retroalimentación del proceso para detectar aspectos que funcionan correctamente y oportunidades de mejora.

4.10.2. Determinación del objeto de control representativo de la calidad

Además de los componentes para diseñar el sistema de control de calidad, los entrevistados refirieron a la determinación de aquello que se va monitorear, es decir, al objeto de control que sea representativo de la calidad.

Analizando los documentos institucionales, una universidad advierte que el director de EaD debe “implementar las acciones necesarias para obtener información sustantiva que permita la evaluación del funcionamiento de la estructura de apoyo” (D38) y también “intervenir en las instancias previstas para la evaluación del sistema articulando con las coordinaciones de las demás estructuras” (D38). Se trata de lineamientos generales que luego deberán ser operacionalizados.

Como ilustración al respecto, una noticia revela la opinión de un alumno sobre la universidad donde está cursando: “tiene un campus virtual muy amigable por lo tanto todo está a mano: las clases, los programas, la bibliografía, los foros de consultas” (N409). Agrega que la institución “le brindó un consejero al postularse. Luego, ya en carrera, sumó la asistencia de una codirectora y una directora para la investigación” (N409), reafirmando la satisfacción del estudiante con la casa de estudios.

En las secciones sucesivas se presentan los elementos que los gestores marcan como objeto de control y que incluyen la satisfacción de alumnos, el funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje y los procedimientos generales.

4.10.2.1. Satisfacción de los alumnos: principal fuente de retroalimentación de la calidad del sistema de EaD

Los alumnos son el principal destinatario de las propuestas formativas. Por eso, los entrevistados muestran preocupación por obtener retroalimentación de los estudiantes (E07, E13, E17, E18, E30) aunque E23 reconoce: “es muy difícil saber la clave del aprendizaje significativo”, porque dependerá del diseño curricular, del contexto y de la trayectoria particular de cada alumno. Se presenta el siguiente extracto para ejemplificar las acciones implementadas pensando en la satisfacción de los alumnos:

“estamos muy atentos, a que si abrimos foros haya respuestas en los foros, que en las tutorías en línea sientan que están acompañados por los docentes, que los trabajos que planteamos tengan la mediación necesaria de parte de los docentes, para que los alumnos puedan trabajar con total tranquilidad, claridad y profundidad en los contenidos. En general tenemos buenas respuestas de los estudiantes, que dicen sentirse acompañados, que dicen que encuentran todo lo que necesitan, que siempre que preguntan hay respuestas” (E13).

Las principales acciones que mencionan los gestores tienen que ver con un **acompañamiento permanente del alumno a distancia** para que “no se sienta solo, que se sienta parte de un grupo, eso es clave para su continuidad” (E17). También se **ofrecen medios de contacto que son atendidos rápidamente**, como puede ser un correo electrónico especial “donde ellos si tienen un problema nos contactan a nosotros” (E18) y el **otorgamiento de instrumentos anónimos**, como la encuesta, que permita expresar sus opiniones que se consideran para “mejorar la calidad de la oferta” (E07).

Además de la aplicación de encuestas (mencionada en el apartado 4.10.1.3), cuyos datos **no siempre son representativos** porque “la opinión de los estudiantes a veces está sesgada por el resultado y el rendimiento académico” (E39), e incluso “contestan cualquier cosa [...] a veces ni siquiera identifican el nombre del profesor” (E17), los entrevistados pueden **establecer un contacto directo con los alumnos**: “he hablado con los estudiantes, para ver cómo vienen, para ver cómo les resulta el campus” (E25), situación facilitada por ser una universidad de pequeña estructura.

En tanto, para algunos gestores **es clave que el espacio de reflexión no sea al final del cursado, sino de forma concomitante para detectar situaciones que ameriten ajustes**. En efecto, explican que “cuando ya han entregado los dos primeros cuatrimestres hacemos una jornada de reflexión [...] para ver cómo estamos, cómo está ese grupo, cómo se siente” (E07) para detectar aspectos a mejorar y prevenir la deserción. En la misma línea, E32 reconoce que realizan un monitoreo “a través de una encuesta inicial, de medio y de cierre” (E32) que les permite evaluar al proceso.

Complementando los datos, los gestores **analizan el nivel de retención de los alumnos** porque “la tasa de deserción en distancia es bastante alta” (E32) y hasta pueden contar con personas destinadas especialmente a este acompañamiento (E07). En esta línea de pensamiento, un gestor explica el análisis que realizan:

“hemos subido en un período de 8 años, un 10% nuestro nivel de retención entre los que se preinscriben y los que efectivamente se presentan al examen, y también hemos subido el nivel de retención entre quienes se presentan al primer parcial, y al segundo parcial [...] hacemos un seguimiento porque es uno de los datos que más nos llena de orgullo, porque efectivamente ahí se nota el resultado del trabajo” (E13).

Se observa que cuando el porcentaje de retención es satisfactorio para la institución y/o está en crecimiento, los gestores infieren que los alumnos están conformes; caso contrario, representaría la existencia de algún aspecto a mejorar.

En cuanto al análisis de las respuestas de los alumnos, los **problemas** detectados tienen que ver con la demora en los tiempos de respuesta y/o de corrección de trabajos, exámenes o tesis (E07, E26, E28, E30). En relación al apremio de los alumnos, la institución debería responder mediante procesos más ágiles: “por un lado ellos quieren flexibilidad, y por el otro lado también te exigen a vos, un tiempo más corto” (E28).

A pesar de la valiosa información que se obtiene monitoreando la calidad a través de la satisfacción de los alumnos, **existen universidades que no aplican ninguna herramienta de forma sistemática** (E10, E11, E19, E22, E24). En algunos casos, “la encuesta recién la implementamos a partir de que nos dimos cuenta ‘¿y cómo sabemos si el curso es bueno?’” (E33), admitiendo como necesaria esta devolución. En cambio, otras instituciones **no toman como objeto de control a los estudiantes**: “nos olvidamos del tema de los alumnos. Tenemos que hacer algo” (E10) o bien “se dejó de hacer ese análisis formal” (E11) por una cuestión de tiempo, si bien tienen intención de retomar esta herramienta. Partiendo de las acciones mencionadas, se obtiene la retroalimentación de los estudiantes respecto a las actividades del sistema de EaD para realizar los ajustes necesarios en pos de una mejora de la calidad.

Inferencia: los alumnos son el principal objeto de control del sistema de calidad, a los cuales se debe brindar acompañamiento permanente, medios de contacto y herramientas para expresarse y así obtener retroalimentación acerca del funcionamiento del sistema de EaD.

4.10.2.2. Funcionamiento del ambiente virtual: opinión de usuarios, estadísticas o comentarios informales

Otro objeto referenciado por los gestores para controlar la calidad del sistema de EaD es el **funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje**, porque allí es donde tiene lugar la interacción entre los docentes y los estudiantes a distancia. Por un lado, expresan que las universidades utilizan “Moodle” en mayor medida (E09, E10, E11, E13, E19, E25, E29, E33, E38, E41), luego “Educativa” (E06, E14, E28) y existen aquellas instituciones que cuentan con desarrollos propios (E24, E37). Por otra parte, ciertas instituciones manejan más de una plataforma (E03, E07, E35), otras tienen un entorno virtual para carreras presenciales y otro para las que se dictan a distancia: “tenemos Educativa para las aulas virtuales [...] y tenemos la plataforma de Moodle para el uso de los docentes del sistema presencial” (E07); incluso, en una universidad **manejan tres**

plataformas distintas (E16). Asimismo, los gestores acentúan que es necesario **realizar las actualizaciones de la plataforma para ir incorporando nuevos servicios**, si bien es un proceso que lleva mucho tiempo (E13).

Independientemente del entorno virtual utilizado, los gestores **tienen en cuenta la opinión de los docentes respecto a este servicio** (E19, E24, E28, E31), y así obtienen gran diversidad de respuestas: “hay gente que opina que es muy dura la plataforma, que es antinatural y hay otras que les parece genial, que es muy cómoda” (E24). Adicionalmente los gestores refieren a **estadísticas de utilización del entorno**, como sostiene E23 que tomando de base el año de su implementación, llegaron “a un promedio de 70% de participación, lo que nos da una dinámica de crecimiento” (E23) o E19 que reconoce: “lo que sí vemos es que va creciendo el uso de la plataforma” (E19).

En contraposición, otras universidades **no tienen herramientas sistemáticas para evaluar la calidad de la plataforma** (E06, E25, E41), pero están atentos a **comentarios informales**: “lo que tenemos es como una línea de comunicación muy directa. Entonces, la verdad es que es un canal muy informal” (E25).

Inferencia: los gestores controlan el funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje, que van actualizando periódicamente, mediante la opinión de los docentes, estadísticas de utilización o a través de comentarios informales de los usuarios.

4.10.2.3. Procedimientos generales: monitoreo sistemático o espontáneo del funcionamiento global del sistema

Por último, los entrevistados **controlan la calidad global a través del monitoreo de los procedimientos referidos a la modalidad**.

A tal efecto, aplican herramientas para indagar aspectos referidos “a toda la implementación” (E29) y al “desempeño de todo el sistema” (E21). Para ello controlan la ejecución de procedimientos y normativas diseñados (E21, E28, E29, E39), el trabajo de las personas para asegurar su cumplimiento (E02, E21), el funcionamiento del soporte tecnológico (E10, E22), las aulas docentes (E14, E28, E39), entre otras tareas.

En determinados casos, **el monitoreo de calidad se hace de forma sistemática**, como en U40, donde desarrollaron “lineamientos para la elaboración de proyectos de carreras de pregrado y grado, lineamientos para carreras de posgrado” (E40), mientras que en otras instituciones como U09 y U31, **esta tarea se realiza de forma espontánea**: “siempre estamos tratando de ver cómo podemos mejorar toda la propuesta [...] pero no es una cuestión sistemática” (E31). **Dicho control se visibiliza en el relevamiento documental, del cual se desprende que en el sector de EaD se deben “elaborar indicadores del desarrollo y seguimiento de las actividades” (D102) en forma general.**

Más allá de la sistematización, los gestores reconocen **estar atentos al funcionamiento global de todo el sistema de EaD para monitorear su calidad.**

Inferencia: los gestores monitorean la calidad del sistema de EaD, de forma sistemática o espontánea, considerando el funcionamiento global de las propuestas a distancia, los procedimientos, el trabajo de las personas y el desempeño del soporte tecnológico, entre otros factores.

4.10.3. Resumen

En el presente apartado se presentaron los principales resultados referidos al monitoreo y la evaluación de la calidad del sistema de EaD, que implica el diseño de un modelo de control de calidad y la determinación del objeto a controlar.

De acuerdo a los datos obtenidos, la elaboración del sistema de gestión de calidad parte del involucramiento institucional que brinda soporte para la intervención de las diversas áreas de la universidad. Luego, se establecen estándares de operatoria para cada proceso que son la base para controlar el funcionamiento. A partir de allí, los gestores relatan diversidad de herramientas para recolectar y sistematizar los datos. Principalmente utilizan encuestas, pero también cuentan con evaluaciones institucionales internas y externas, elaboración de informes periódicos, monitoreo de las aulas virtuales y trabajo directo con los docentes, entre otras. Además, el sostenimiento del sistema requiere analizar los costos asociados, referidos al tiempo implicado y de aquellos que se derivan de no monitorear la calidad. Por último, los resultados permiten retroalimentar el sistema para ajustar falencias en los procesos.

Considerando la determinación del objeto de control, los entrevistados monitorean la satisfacción de los alumnos, para brindarles acompañamiento, medios de contacto y herramientas para expresarse. Así se detectan oportunamente problemas que, en caso de no atenderse, podrían derivar en deserción estudiantil. También se controla la operatoria del ambiente virtual de aprendizaje considerando la opinión de los docentes, las estadísticas y los comentarios informales. Por último, se evalúan los procedimientos generales, de forma sistemática o espontánea, de forma tal de controlar globalmente la calidad del sistema de EaD.

La Figura 26 resume las categorías referidas al monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD institucional.

Figura 26. Monitoreo y evaluación de la calidad

Fuente: elaboración propia.

La categoría referida al monitoreo y análisis de la calidad del sistema de EaD conforma el último elemento del modelo conceptual de referencia propuesto en el apartado 2.3. Seguidamente se efectúa una recopilación de las inferencias generadas en el presente capítulo.

4.11. Compilación de categorías e inferencias

Para finalizar la presentación de los resultados se considera oportuno realizar una recopilación de las inferencias formuladas a largo del presente capítulo. Las mismas fueron elaboradas para representar el significado, dentro del contexto del estudio, de cada una de las categorías finales identificadas dentro del modelo conceptual de referencia. Se presentan en el Cuadro 24.

Cuadro 24. Compilación de categorías e inferencias

Categoría			Inferencias
Inicial	Intermedia	Final	
4.1. Organización estructural necesaria para la EaD	Existencia de un área de EaD	4.1.2.1. Ubicación del área de EaD a nivel central	El área de EaD a nivel central depende, en forma predominante, de la Secretaría Académica de Rectorado para facilitar la integración de los procedimientos generales y evitar la duplicación de procesos, pero esta última conserva la centralización de responsabilidades. La existencia de un área de EaD a nivel central, que puede tener un equipo amplio o reducido, permite visibilizar la modalidad, generar lineamientos institucionales, gestionar eficientemente los recursos y facilitar la articulación con las unidades académicas. La existencia de un área de EaD central no asegura el desarrollo de la modalidad al depender del impulso y del apoyo político del gobierno a cargo de la universidad.
		4.1.2.2. Sectores de EaD descentralizados: diversidad de avance en función de necesidades y recursos de las unidades académicas	La existencia de sectores de EaD descentralizados depende de las necesidades y de los recursos disponibles en las unidades académicas, presentándose diversidad en cuanto al grado de avance respecto a su conformación.
		4.1.2.3. Coexistencia de área de EaD central y en unidades académicas: respeto por la autonomía y delimitación clara de funciones	La coexistencia de un sector de EaD a nivel central y dentro de las unidades académicas permite potenciar las ventajas de ambos, pero debe respetarse la autonomía y delimitarse claramente las funciones de cada uno para trabajar de forma coordinada.
		4.1.2.4. Ubicación estructural del sector de EaD: determinante para establecer vínculos con otras áreas y optimizar recursos institucionales	La ubicación estructural del área de EaD determina las posibilidades de vincularse con otros sectores institucionales para trabajar de forma articulada y optimizar el uso de recursos, destacándose principalmente el apoyo del área de sistemas.
4.2. Estado de transición en relación a la implementación de la EaD	4.2.1. Definición de la etapa actual	4.2.1.1. Sin desarrollo: ausencia de apoyo institucional para la EaD	Las universidades sin desarrollo de EaD se caracterizan por estar en conformación, comenzando a desarrollar propuestas de virtualización, y para ello están comenzando o reconfigurando las condiciones institucionales para formalizar la EaD.
		4.2.1.2. Inicio: en proceso de reconfiguración institucional para formalizar EaD	Las universidades en período inicial tienen una firme intención de incursionar en la modalidad o ya desarrollaron propuestas de virtualización, y para ello están comenzando o reconfigurando las condiciones institucionales para formalizar la EaD.
		4.2.1.3. En crecimiento: postura institucional favorable a EaD, condiciones técnicas y estructurales y apertura al cambio	Las universidades en etapa de crecimiento tienen una postura institucional de apoyo a la EaD, presentan las condiciones técnicas y de estructura organizacional requeridas y están abiertas al cambio para continuar desarrollando la modalidad.
		4.2.1.4. Madurez: sólida concepción de la EaD y experiencia en la modalidad	Las universidades en etapa de madurez conciben a EaD desde su conformación, tienen experiencia en dictar carreras a distancia, pasaron por diversas etapas y gestiones para lograr su reconocimiento institucional y continúan abiertas al cambio organizacional.
	4.2.2. Preparación institucional para implementar y sostener la EaD	4.2.2.1. Existencia de un proyecto institucional derivado del apoyo político	El apoyo político de la gestión a cargo de la universidad permite construir un proyecto institucional sostenible de desarrollo de la EaD.
		4.2.2.2. Grado de comprensión institucional de la modalidad	El grado de comprensión de los diversos actores que intervienen en la EaD se asocia positivamente con el proceso de institucionalización de la modalidad. Cuando las autoridades institucionales tienen un menor grado de comprensión de la EaD que el resto de los actores involucrados se dificulta el desarrollo de la modalidad por falta de apoyo institucional.

Categoría			Inferencias
Inicial	Intermedia	Final	
		4.2.2.3. Disponibilidad de recursos para EaD	La disponibilidad de recursos para sostener la modalidad es uno de los determinantes de la preparación institucional para la EaD y se deriva de la existencia de un proyecto organizacional.
	4.2.3. Gestión del cambio para implementar EaD	4.2.3.1. Proceso de cambio gradual para incorporar EaD y tecnología	El cambio hacia la EaD es un proceso complejo que se transita gradualmente y debe respetar los tiempos naturales de las personas para incorporar tecnología.
		4.2.3.2. Apoyo normativo: flexibilidad para guiar el avance y asegurar la sostenibilidad de la EaD	La generación de normativa institucional debe apoyar la gestión del cambio para incorporar y asegurar el sostenimiento de la EaD y ser lo suficientemente flexible para no imponer restricciones al dinamismo propio de la modalidad.
		4.2.3.3. Capacitación y acompañamiento para vencer la resistencia hacia la EaD	La universidad debe acompañar a los actores, a través de instancias de capacitación e intercambios de experiencias, para que atraviesen la etapa de resistencia hacia la incorporación de tecnologías y la aceptación de la EaD.
4.3. Políticas y regulación gubernamental e institucional: influencia en la gestión de la EaD	4.3.1. Política y regulación gubernamental referida a EaD	4.3.1.1. Cambios en disposiciones gubernamentales: obligatoriedad de realizar ajustes en el sistema de EaD	Los cambios en las políticas y las regulaciones gubernamentales referidas a EaD son generales y tienen un impacto directo en las universidades, que deben realizar los ajustes necesarios para dar cumplimiento a la normativa. Las universidades están inmersas en un período de elaboración y validación oficial del Sistema Institucional de Educación a Distancia, que implica mayor visibilidad organizacional e institucionalización de la modalidad.
		4.3.1.2. Nivel de apoyo hacia la EaD: lenta actualización normativa y necesidad de políticas públicas específicas	Las políticas y regulaciones gubernamentales históricamente no acompañaron en el mismo ritmo al crecimiento de la EaD, existiendo además la necesidad de impulsar políticas públicas mediante asignaciones presupuestarias específicas para la modalidad
	4.3.2. Establecimiento de políticas organizacionales	4.3.2.1. Sistema político institucional: reflejo de la posición organizacional sobre la EaD que condiciona su avance	Cuando la EaD no es una prioridad para las autoridades organizacionales, las definiciones formales e informales del sistema político institucional reflejan esa falta de interés condicionando el avance de la modalidad.
		4.3.2.2. Generación de normativa institucional: regular, homogeneizar y visibilizar procesos para dar continuidad al sistema de EaD	La generación de normativa institucional permite regular y homogeneizar las actividades, visibilizar los procesos y dar continuidad al sistema de EaD, lo cual debe estar en constante revisión para no atentar contra las prácticas innovadoras propias de la modalidad.
4.4. Decisiones estratégicas para implementar y sostener EaD	4.4.1. Procesos estratégicos para implementar y sostener la EaD	4.4.1.1. Decisión política y apoyo de las autoridades para institucionalizar la EaD	La sostenibilidad de la EaD depende fundamentalmente de la decisión política y del apoyo de las autoridades que permitan institucionalizar la modalidad.
		4.4.1.2. Reconocimiento de la normativa vigente en materia de EaD	Para generar propuestas formativas a distancia las universidades deben cumplir con la normativa legal vigente en el país y estar al tanto de las sanciones por incumplimiento.
		4.4.1.3. Conformación de un equipo de trabajo sólido e interdisciplinario	La implementación y el sostenimiento de la EaD requieren la conformación de un equipo de trabajo sólido e interdisciplinario a nivel institucional.
		4.4.1.4. Financiamiento y asignación de recursos financieros para EaD	La decisión de impulsar y sostener la EaD debe ir acompañada con el financiamiento necesario para afrontar la asignación mínima de recursos que sean requeridos.
		4.4.1.5. Inversión en recursos tecnológicos de soporte	Para implementar y sostener propuestas formativas a distancia, mediadas por tecnología, la universidad debe invertir en recursos tecnológicos que soporten los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.
		4.4.1.6. Reconocimiento de los factores críticos de éxito para la institución	El reconocimiento de los factores clave de éxito para la institución brinda las condiciones para diseñar una estrategia adecuada para garantizar la sostenibilidad de la modalidad.

Categoría			Inferencias
Inicial	Intermedia	Final	
	4.4.2. Procesos derivados de la decisión de implementar EaD	4.4.2.1. Relevamiento diagnóstico interno y externo para evaluar la factibilidad de la propuesta	El diseño de una propuesta formativa debe partir de un estudio diagnóstico interno, para determinar si la institución cuenta con los recursos necesarios, y de un diagnóstico externo para detectar la demanda por esa oferta y los requerimientos de la población destinataria.
		4.4.2.2. Revisión periódica del funcionamiento del sistema de EaD	Las universidades deben revisar periódicamente el funcionamiento del sistema de EaD para detectar la necesidad de realizar ajustes.
		4.4.2.3. Establecimiento del modelo pedagógico para diseñar propuestas formativas a distancia	La universidad debe establecer el modelo pedagógico a nivel institucional que determine la base de las propuestas educativas que puedan surgir. La universidad puede plantear dentro del modelo pedagógico de EaD la inclusión de estudiantes con ciertas particularidades que no podrían acceder a la educación presencial. El modelo pedagógico debe determinar el grado de flexibilidad en términos de tiempo, espacio y organización curricular para sus alumnos.
		4.4.2.4. Diseño de planes de formación y capacitación para todos los actores	La universidad debe diseñar planes de formación y capacitación para todas aquellas personas que van a intervenir en la modalidad a distancia, incluyendo a docentes, alumnos, personal administrativo y de gestión.
		4.4.2.5. Sistematización y formalización de procesos para evitar duplicidad de tareas, mirar con particularidad e institucionalizar EaD	La sistematización y formalización de los procesos, además de evitar la duplicidad de tareas, es una forma de institucionalizar, mirar con particularidad y brindar continuidad a la modalidad.
4.5. Cuadro de colaboradores que conforman el sistema de EaD	4.5.1. Áreas o disciplinas requeridas para conformar el sector de EaD	4.5.1.1. Área o profesionales relacionados con la pedagogía para asesorar a docentes y alumnos	El área de EaD cuenta con la participación de profesionales provenientes del área pedagógica, que cumplen tareas clave en el asesoramiento de docentes y alumnos para el desarrollo de contenidos que fomenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.
		4.5.1.2. Área o profesionales que faciliten herramientas tecnológicas y soporte técnico	El área de EaD requiere especialistas en tecnología que faciliten la utilización de herramientas tecnológicas y el sostenimiento de la modalidad desde el aspecto técnico.
		4.5.1.3. Área o profesionales que brinden soporte administrativo acorde a la modalidad	El sistema de EaD requiere personal para el soporte administrativo y puede estar dentro del sector a cargo de la modalidad o pertenecer a la estructura general de la universidad o de la unidad académica en cuestión
		4.5.1.4. Asesores externos para colaboración en situaciones especiales	Las universidades contratan asesores externos para colaborar en situaciones especiales que requieren atención de expertos.
	4.5.2. Formas de designar a colaboradores	4.5.2.1. Designación mediante mecanismo de concursos: formalidad y estabilidad laboral	Las universidades recurren al mecanismo de concursos para designar a los colaboradores que participan en la modalidad brindando mayor formalidad y estabilidad en el puesto.
		4.5.2.2. Celebración de contratos temporales: incertidumbre en la continuidad laboral	Las universidades pueden designar a sus colaboradores mediante contratos temporales motivadas en fluctuaciones de trabajo, restricciones presupuestarias o imposibilidad de llamar a concursos, generando incertidumbre en la continuidad laboral de los contratados.
	4.5.3. Caracterización de colaboradores	4.5.3.1. Personal docente: reconocimiento institucional de las particularidades de la enseñanza a distancia	El personal docente lleva adelante el proceso de enseñanza a distancia que puede requerir tareas y tiempos diferentes respecto a la docencia presencial y que deben ser reconocidos por la institución.
4.5.3.2. Personal no docente: vinculación estable para sostener el sistema de EaD		El personal no docente tiene una vinculación estable para la realización de tareas administrativas y de servicios indispensables para sostener el sistema de EaD.	

Categoría			Inferencias
Inicial	Intermedia	Final	
	4.5.4. Competencias requeridas para la gestión de la EaD	4.5.4.1. Competencias pedagógicas específicas en EaD para delinear el modelo institucional	El gestor de EaD debe tener competencias pedagógicas propias de la modalidad y será la base para sostener el proceso de enseñanza aprendizaje.
		4.5.4.2. Competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo de EaD	Al gestor de EaD se requiere competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo pedagógico institucional para sostener la modalidad.
		4.5.4.3. Competencias para administrar y organizar el sistema de EaD en forma integral	El gestor debe tener competencias para administrar y organizar el sistema de EaD que le permitan mantener una visión general del mismo y que se refuerzan mediante la experiencia en la modalidad.
		4.5.4.4. Competencias sociales y políticas para articular diversidad de actores, mantener buen diálogo y trabajar en equipo	El gestor debe tener competencias sociales y políticas para articular el trabajo y generar relaciones armónicas que permitan el diálogo sostenido y el trabajo en equipo de gran diversidad de actores intervinientes en el sistema de EaD.
4.6. Entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD	4.6.1. Carácter del entrenamiento	4.6.1.1. Entrenamiento obligatorio para colaboradores reglamentado formalmente y disponibilidad de equipos de soporte	Las universidades que establecen la obligatoriedad de pasar por una instancia de entrenamiento para trabajar en el sistema de EaD cuentan con el respaldo de una reglamentación formal y de un equipo de soporte para acompañar al personal.
		4.6.1.2. Entrenamiento optativo con reconocimiento institucional para colaboradores interesados en EaD	Las instituciones establecen planes de entrenamiento optativos, con reconocimiento institucional, que son tomados por los colaboradores dependiendo de su interés personal
	4.6.2. Formato del entrenamiento brindado	4.6.2.1. Dictado de carreras o titulaciones vinculadas a EaD: mayores requerimientos normativos de instrumentación	El dictado de carreras o titulaciones sobre EaD es una opción formativa para entrenar a los colaboradores, si bien puede ser difícil de instrumentar debido a los requerimientos normativos.
		4.6.2.2. Oferta de cursos: herramienta mayormente utilizada para entrenar a los agentes por su alta versatilidad	La oferta de cursos presenta alta versatilidad, al ser de diverso formato, periodicidad, duración y temática, y por eso es la herramienta mayormente utilizada por las universidades para entrenar a los agentes intervinientes en el sistema de EaD.
		4.6.2.3. Tutoriales: elaboración minuciosa para resolver inquietudes en forma permanente	La oferta de tutoriales es una herramienta que puede ser consultada en forma permanente y debe ser preparada minuciosamente considerando las inquietudes de los colaboradores.
		4.6.2.4. Atención personalizada: beneficios del contacto directo entre referentes institucionales en EaD y colaboradores	Las universidades tienen espacios o referentes institucionales de EaD a quienes los agentes recurren para una atención personalizada y por los beneficios del contacto directo.
	4.6.3. Frecuencia del entrenamiento	4.6.3.1. Entrenamiento espontáneo a demanda de colaboradores con necesidad formativa: requerimiento de especialistas disponibles	El entrenamiento espontáneo se genera a demanda de colaboradores con una necesidad concreta y puntual, pero requiere contar con especialistas disponibles para esta tarea.
		4.6.3.2. Entrenamiento programado adaptable a necesidades formativas de los colaboradores: optimización de recursos institucionales	Las universidades ofrecen entrenamiento programado que permite optimizar recursos institucionales pero requiere variedad adaptable a las necesidades formativas de los colaboradores para tener el impacto deseado.
	4.6.4. Origen del capacitador	4.6.4.1. Capacitadores internos con conocimiento de destinatarios y procesos organizacionales: requerimiento de aptitudes técnicas y didácticas	Los capacitadores internos conocen a los destinatarios y a los procesos organizacionales aunque para asumir esta tarea deben tener aptitudes técnicas y didácticas.
		4.6.4.2. Contratación de especialistas en EaD externos: entrenamiento puntual y específico	Las universidades con menor grado de avance en EaD recurren a agentes externos especializados o con reconocida experiencia en la modalidad para recibir capacitaciones en temas puntuales y específicos.

Categoría			Inferencias
Inicial	Intermedia	Final	
	4.6.5. Destinatarios del entrenamiento	4.6.5.1. Cuerpo docente: destinatario principal del entrenamiento en EaD	Las estrategias de entrenamiento tienen como principal destinatario al grupo docente que debe contar con la preparación suficiente para trabajar en EaD.
		4.6.5.2. Personal no docente y de gestión: entrenamiento en la lógica de trabajo de la EaD	La universidad debe diseñar estrategias de entrenamiento para el personal que realiza tareas administrativas, técnicas, de coordinación y de gestión dentro del sistema de EaD.
		4.6.5.3. Diseño de estrategias de entrenamiento para los alumnos de la modalidad	La universidad debe contemplar estrategias de entrenamiento especiales para los estudiantes de la modalidad que permitan sostener su participación.
	4.6.6. Impacto de los procesos de entrenamiento	4.6.6.1. Capacitación con aplicación práctica para asegurar el acompañamiento: incertidumbre respecto a la sostenibilidad	La institución fomenta la aplicación práctica del aprendizaje para asegurar el acompañamiento de los agentes, si bien el sostenimiento en el tiempo es incierto al depender de diversos factores.
		4.6.6.2. Diversidad en la utilización de recursos didácticos en función a la propuesta educativa y el grupo docente	La diversidad en la utilización de recursos didácticos depende de las características de la propuesta educativa y del grupo docente, siendo en general los transmisores de información y los de comunicación los más frecuentes.
4.7. Existencia de centros de apoyo presenciales	4.7.1. Decisión institucional sobre la conformación	4.7.1.1. Decisión de no conformar centros de apoyo: relación con la existencia de sedes dentro de la estructura organizacional	La universidad puede decidir institucionalmente no conformar centros de apoyo, o no reconocerlos formalmente, lo cual se relaciona con la estructura organizacional que puede contemplar la existencia de sedes.
		4.7.1.2. Existencia de centros de apoyo: reorganización a partir de cambios en reglamentación nacional	Las universidades con centros de apoyo conformados deben reorganizar estos espacios para adecuarlos a las disposiciones establecidas en la reglamentación nacional vigente.
	4.7.2. Determinación de la localización	4.7.2.1. Convenio con municipios que pretenden visibilidad política y retención de alumnos: expansión de la presencia geográfica de la universidad	Las universidades expanden su presencia geográfica con la conformación de centros de apoyo que surgen, mayormente, a partir de convenios con municipios que pretenden aumentar su visibilidad política y lograr la retención de los estudiantes.
		4.7.2.2. Localización de centros de apoyo mediante convenios con otras organizaciones: durabilidad variable según voluntad y objetivos de las partes	Las universidades determinan la localización de los centros de apoyo a partir de acuerdos con diverso tipo de organizaciones, cuya durabilidad dependerá de la voluntad y de los objetivos de las partes.
	4.7.3. Gestión de centros de apoyo	4.7.3.1. Delimitación de derechos y obligaciones de cada parte para evitar superposición de actividades y minimizar conflictos	Para asegurar el funcionamiento adecuado de los centros de apoyo deben delimitarse claramente los derechos y obligaciones de cada parte al momento de celebrar el acuerdo para evitar la superposición de actividades y minimizar la aparición de conflictos.
		4.7.3.2. Determinación de los recursos de estructura mínimos para asegurar el sostenimiento del espacio de apoyo	La universidad debe determinar cuál es el requerimiento mínimo de estructura necesario para el normal funcionamiento y la sostenibilidad del centro de apoyo.

Categoría			Inferencias
Inicial	Intermedia	Final	
	4.7.4. Problemas frecuentes en el funcionamiento	4.7.4.1. Inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local: necesidad de realizar estudios diagnósticos	Un problema frecuente con los centros de apoyo es la falta de adecuación de la oferta brindada a las necesidades formativas existentes en la zona de influencia, lo cual puede resolverse a partir de un estudio diagnóstico que determine la demanda local.
		4.7.4.2. Deficiencias en la comunicación entre el centro de apoyo y la universidad: optimizar el uso de herramientas tecnológicas	Un problema frecuente es la mala comunicación con la universidad generando pérdida de tiempo y uso ineficiente de recursos, lo cual puede solucionarse con un uso eficiente de las herramientas y medios de contacto tecnológicos.
		4.7.4.3. Demoras en intercambio de documentación: anticipar en formato digital para agilizar procesos	La demora en el intercambio de documentación es un problema frecuente que puede resolverse mediante su anticipación en formato digital y así acortar el tiempo de los procesos involucrados.
4.8. Gestión de la innovación aplicable al sistema de EaD	4.8.1. Nivel de involucramiento organizacional	4.8.1.1. Involucramiento institucional en la innovación: actividad frecuente entre todos los actores y niveles organizacionales	El involucramiento institucional en la innovación se observa a partir de actividades con la participación de todos los actores y niveles organizacionales para la búsqueda permanente de nuevas herramientas y recursos aplicables al modelo de EaD.
		4.8.1.2. Iniciativas aisladas de personas o grupos con interés en la innovación	Las universidades sin apoyo institucional para la innovación no se reconocen como innovadoras, pero pueden contar con personas o grupos con interés genuino que presenten iniciativas aisladas para generar innovación.
	4.8.2. Estrategias para el desarrollo de propuestas innovadoras	4.8.2.1. Proyectos de investigación sobre EaD: reflexión de las propias prácticas y análisis de incorporación de innovaciones	La inversión en proyectos de investigación sobre EaD permite reflexionar sobre las propias prácticas y analizar la posibilidad de incorporar innovaciones de otras universidades.
		4.8.2.2. Participación en redes: intercambio de experiencias y conocimientos sobre prácticas innovadoras	La participación en redes permite compartir experiencias y obtener información sobre prácticas innovadoras que pueden actuar como disparador de cambios internos.
		4.8.2.3. Contratación de expertos en EaD para asesoramiento e incorporación de prácticas innovadoras	La contratación de expertos permite obtener el asesoramiento de un agente externo, competente en el área de EaD, que se traduzca en una oportunidad de incorporar innovaciones en las prácticas organizacionales.
		4.8.2.4. Convenios con instituciones con trayectoria en EaD: intercambio de experiencias innovadoras	Los convenios con instituciones con trayectoria en EaD permiten el intercambio directo de experiencias que pueden replicarse o utilizarse como disparador de innovación.
		4.8.2.5. Espacio intrainstitucional: intercambio de experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas	Contar con un espacio intrainstitucional para compartir experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas permite reconocer la existencia de innovaciones dentro de la propia institución y que pueden multiplicarse en otros espacios.
	4.8.3. Aplicación de la innovación	4.8.3.1. Innovación en herramientas pedagógicas: diseño de propuestas y materiales para sostener la relación de enseñanza y aprendizaje	La innovación en herramientas pedagógicas requiere esfuerzo para diseñar propuestas acordes a la demanda, con materiales didácticos apropiados para sostener la relación entre los estudiantes y los docentes a lo largo del tiempo.
		4.8.3.2. Innovación permanente en recursos tecnológicos para sostener la EaD	Las universidades que aplican innovación muestran preocupación por la actualización permanente de los recursos tecnológicos, que deben estar al servicio del sostenimiento del sistema de EaD.

		Categoría		Inferencias
Inicial	Intermedia	Final		
	4.8.4. Dificultades para generar innovación	4.8.4.1. Resistencia personal a la innovación: necesidad de generar instancias de capacitación y acompañamiento institucional	Para generar y aplicar propuestas de innovación las universidades deben superar la resistencia de las personas involucradas en EaD a través de instancias de capacitación y acompañamiento que multipliquen las acciones innovadoras.	
		4.8.4.2. Restricciones presupuestarias para invertir en propuestas innovadoras	Las instituciones pueden encontrarse con dificultades presupuestarias que impiden la inversión necesaria para desarrollar propuestas de innovación.	
		4.8.4.3. Sostenibilidad de las innovaciones: revisión permanente de la actuación para realizar ajustes	Para lograr la sostenibilidad de las innovaciones, la institución debe dedicar recursos a la revisión permanente de la actuación para detectar oportunamente el momento de hacer cambios.	
4.9. Requerimiento de recursos para funcionamiento del sistema de EaD	4.9.1. Obtención de fondos para el funcionamiento del sistema de EaD	4.9.1.1. Asignación de presupuesto: involucramiento de decisión institucional e imprevisibilidad de fondos	Cuando el sector de EaD no dispone de presupuesto propio la asignación de recursos se realiza de forma indirecta a través del sector del cual depende jerárquicamente; esto involucra una decisión institucional ocasionando imprevisibilidad en los fondos para solventar las actividades del área.	
		4.9.1.2. Arancelamiento de carreras o propuestas formativas a distancia	Algunas universidades recurren al arancelamiento de las carreras a distancia para obtener recursos y financiar, total o parcialmente, las actividades de EaD, reforzando la falta de financiamiento público específico para la modalidad.	
		4.9.1.3. Cobro de servicios brindados a terceros: ingresos extraordinarios que requieren autorización institucional	El sector de EaD brinda servicios a terceros para obtener fondos extraordinarios, aunque generalmente se requiere autorización institucional para su prestación.	
		4.9.1.4. Fuentes de financiamiento externas: presentación de proyectos específicos para la EaD	Las universidades pueden solicitar financiamiento externo que brindan organismos especializados mediante la presentación de proyectos específicos para la modalidad.	
	4.9.2. Distribución de recursos para el funcionamiento del sistema de EaD	4.9.2.1. Elaboración de presupuestos: planificación para asignar recursos disponibles	Los gestores confeccionan presupuestos como herramienta para estimar y asignar los recursos disponibles, lo cual requiere una minuciosa tarea de planificación.	
		4.9.2.2. Retribución económica al capital humano: prioridad en la distribución del presupuesto de EaD	La retribución al capital humano, que puede representar un costo fijo o variable, representa la prioridad en la distribución del presupuesto de EaD, cuando el pago no está cubierto por la partida institucional.	
		4.9.2.3. Recursos tecnológicos: dependencia de inversión institucional y asignación en plataforma de aprendizaje y sistemas de gestión	Cuando la universidad cubre los requerimientos tecnológicos principales se genera dependencia de la decisión institucional; y desde el sector de EaD se destinan fondos principalmente al mantenimiento y actualización de la plataforma y a su vinculación con los sistemas de gestión académica.	
		4.9.2.4. Utilización de recursos compartidos: disminución del impacto presupuestario y delegación de la inversión en especialistas	Para mejorar la asignación de recursos y disminuir el impacto en el presupuesto del área de EaD, se comparte la utilización de equipos técnicos y de infraestructura con otros sectores institucionales, delegando en especialistas las decisiones de inversión.	

Categoría			Inferencias
Inicial	Intermedia	Final	
4.10. Monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD	4.10.1. Diseño del sistema de control de calidad	4.10.1.1. Involucramiento institucional en la gestión de la calidad: apoyo para el trabajo conjunto de diversas áreas organizacionales	El involucramiento institucional en la gestión de la calidad permite el trabajo conjunto de diversas áreas de la universidad incluyendo el sistema de EaD para generar mecanismos estandarizados de monitoreo y evaluación de la calidad.
		4.10.1.2. Establecimiento de estándares de operatoria: base para controlar la calidad del sistema de EaD	El establecimiento de estándares de operatoria es la base para diseñar un sistema de control de calidad de EaD.
		4.10.1.3. Herramientas utilizadas para monitorear y evaluar calidad	Existe una amplia gama de herramientas que los gestores pueden utilizar para monitorear y evaluar la calidad, siendo la aplicación de encuestas la mayormente utilizada.
		4.10.1.4. Costos de control de calidad: consideración del tiempo implicado y de costos generados por ausencia de monitoreo	El diseño de un sistema de control de calidad requiere considerar los costos asociados al tiempo implicado y los que se pueden derivar de no contar con instrumentos de monitoreo.
		4.10.1.5. Utilización de resultados del control de calidad: retroalimentación para detectar aspectos positivos y oportunidades de mejora	Los datos que se obtienen del sistema de control de la calidad, que se deben compartir con los agentes intervinientes, permiten una retroalimentación del proceso para detectar aspectos que funcionan correctamente y oportunidades de mejora.
	4.10.2. Determinación del objeto de control representativo de la calidad	4.10.2.1. Satisfacción de los alumnos: principal fuente de retroalimentación de la calidad del sistema de EaD	Los alumnos son el principal objeto de control del sistema de calidad, a los cuales se debe brindar acompañamiento permanente, medios de contacto y herramientas para expresarse y así obtener retroalimentación del funcionamiento del sistema de EaD.
		4.10.2.2. Funcionamiento del ambiente virtual: opinión de usuarios, estadísticas o comentarios informales	Los gestores controlan el funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje, que van actualizando periódicamente, mediante la opinión de los docentes, estadísticas de utilización o a través de comentarios informales de los usuarios.
		4.10.2.3. Procedimientos generales: monitoreo sistemático o espontáneo del funcionamiento global del sistema	Los gestores monitorean la calidad del sistema de EaD, de forma sistemática o espontánea, considerando el funcionamiento global de las propuestas a distancia, los procedimientos, el trabajo de las personas y el desempeño del soporte tecnológico, entre otros factores.

Fuente: elaboración propia.

El cuadro anterior, que marca el final del capítulo dedicado a la presentación de los resultados, resume los principales hallazgos de la tesis al caracterizar las categorías iniciales que están basadas en la literatura y que conforman el modelo conceptual de referencia. El conjunto de inferencias generadas conforman la base para estructurar la discusión con la literatura que se realiza en el capítulo 6.

5. CONSOLIDACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS, OPORTUNIDADES DE MEJORA Y ESTRATEGIAS

El presente capítulo aborda los últimos dos objetivos específicos de la investigación. Partiendo de los resultados, agrupados en categorías iniciales, intermediarias y finales de las que se desprenden las inferencias consolidadas en el Cuadro 24, es posible detectar buenas prácticas de gestión de la EaD y oportunidades de mejora (objetivo específico d).

En este marco, se considera una buena práctica a las acciones o características del sistema de gestión de EaD que, fundamentadas en la experiencia de los entrevistados, han demostrado su eficacia y utilidad conduciendo a resultados positivos. En contraposición, existen elementos que no inciden en el sistema de gestión (representando un gasto innecesario de recursos) o, incluso, que influyen en forma negativa en la gestión de EaD y por eso se traducen en oportunidades de mejora.

En función a las mismas, se sugieren estrategias para gestionar la EaD (objetivo específico e). El compendio de esta información, separada por categoría, se explicita en el Cuadro 25 y se analiza con profundidad en el apartado 6.3.

Cuadro 25. Buenas prácticas, oportunidades de mejora y estrategias

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Intermedia-ria	Final		
4.1. Organización estructural necesaria para la EaD	4.1.2. Existencia de un área de EaD	4.1.2.1. Ubicación del área de EaD a nivel central	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar al área de EaD (o SIED) dentro de la Secretaría Académica para organizar y centralizar procedimientos (E19, E26) / Sector de EaD que depende de Rectorado duplica procesos (E26) • Conformar un área de EaD central incluso con equipo reducido (E10, E21, E37, E39) / La existencia de un área de EaD central no asegura el apoyo institucional (E15, E17, E19, E24) • Trabajar en colaboración con unidades académicas (E02, E18, E23) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformar un área de EaD a nivel central para dar visibilidad a la modalidad y gestionar eficientemente los recursos • Ubicar jerárquicamente al área de EaD dependiendo de Secretaría Académica • Lograr apoyo institucional para el trabajo del área de EaD • Articular el área de EaD central con las unidades académicas
		4.1.2.2. Sectores de EaD descentralizados: diversidad de avance en función de las necesidades y los recursos de las unidades académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades académicas crean un área propia para impulsar la oferta a distancia (E07, E15, E17, E20, E21) / Unidades académicas sin interés en crear sector para EaD (E05, E09, E40, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer lineamientos institucionales mínimos para regular el funcionamiento de EaD en unidades académicas • Brindar flexibilidad a las unidades académicas para implementar los lineamientos institucionales
		4.1.2.3. Coexistencia de área de EaD central y en unidades académicas: respeto por la autonomía y delimitación de funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar tareas y mantener buena comunicación para trabajar de forma coordinada (E02, E07, E19, E33) • Establecer la potestad para la creación de carreras a distancia (E07, E18, E32, E33) 	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar claramente las tareas de cada área de EaD • Fomentar la buena comunicación entre estos espacios

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Intermedia	Final		
		4.1.2.4. Ubicación estructural del sector de EaD: determinante para establecer vínculos con otras áreas y optimizar recursos	<ul style="list-style-type: none"> Vincular el sector de EaD con área de Sistemas (E19, E23, E32, E35, E39, E40, E41), con sector de Audiovisuales (E04, E12) con los órganos de gobierno y gestión de la universidad (E07), con área Administrativa (E39) 	<ul style="list-style-type: none"> Ubicar al sector de EaD a nivel de la estructura central para ampliar la posibilidad de interrelación con otras áreas
4.2. Estado de transición en relación a la implementación de la EaD	4.2.1. Definición de la etapa actual	4.2.1.1. Sin desarrollo: ausencia de apoyo institucional para la EaD	<ul style="list-style-type: none"> Decisión institucional de implementar EaD a futuro (E27) / Falta de decisión institucional para apoyar EaD (E38) Interés incipiente de los actores (E38) Modo educativo no conveniente o no necesario (E17) 	<ul style="list-style-type: none"> Definir la postura institucional en relación a EaD y a inclusión de tecnologías Acompañar institucionalmente a los actores interesados en la modalidad
		4.2.1.2. Inicio: en proceso de reconfiguración institucional para formalizar EaD	<ul style="list-style-type: none"> Reconfigurar estructura para incluir sector de EaD (E03, E35, E37) / Apoyo institucional dependiente de la gestión (E29) Reglamentar procesos y delimitar funciones (E03, E10) Invertir en recursos tecnológicos y en procesos de capacitación (E24, E36, E40) / Capacitación sin impacto deseado (E22) Creciente interés de los actores (E31) 	<ul style="list-style-type: none"> Definir la postura institucional en relación a EaD y a inclusión de tecnologías Planificar la organización del área estructural de la EaD Reglamentar procesos de EaD Invertir en recursos tecnológicos y en capacitación sobre EaD Diseñar estrategias para monitorear el impacto de las capacitaciones brindadas
		4.2.1.3. En crecimiento: postura favorable a EaD, condiciones técnicas y estructurales y apertura al cambio	<ul style="list-style-type: none"> Mayor sistematización, regulación de aplicaciones y crecimiento en la estructura organizativa (E28) Invertir en infraestructura tecnológica y capacitación de docentes (E09, E25, E33) Falta de estructura definida desde el comienzo (E33) Proactividad del área de EaD (E07) 	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la relevancia institucional de la EaD Continuar con la formalización y sistematización de los procesos referidos a la modalidad Planificar la organización del área estructural de la EaD, la inversión tecnológica y las capacitaciones Revisar en forma permanente el funcionamiento de la EaD para detectar aspectos a mejorar
		4.2.1.4. Madurez: sólida concepción de la EaD y experiencia en la modalidad	<ul style="list-style-type: none"> Formalizar institucionalmente la EaD (E02, E04, E05) Experiencia en EaD y adaptación al contexto (E01, E02, E04, E05, E26) Revisión permanente de la EaD (E21) EaD totalmente integrada a la institución (E30, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> Capitalizar la experiencia en la modalidad Continuar con la visión de apertura al cambio y adaptabilidad al entorno
	4.2.2. Preparación institucional para implementar y sostener la EaD	4.2.2.1. Existencia de un proyecto institucional derivado del apoyo político	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo del gobierno institucional a la EaD (E07, E13, E30, E41) / Impulso hacia la EaD supeditado a las voluntades particulares de los agentes (E17) Vigencia del proyecto institucional en relación a la modalidad (E07, E13, E26, E30, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> Definir el proyecto institucional en relación a la EaD Institucionalizar el proyecto de EaD para lograr su sostenibilidad en el tiempo
		4.2.2.2. Grado de comprensión institucional de la modalidad	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las dinámicas propias de la modalidad (E29, E39) / Falta de comprensión de las lógicas de la EaD (E22, E38) Diversidad de criterios entre actores institucionales que toman decisiones (E15, E17, E20, E22, E35, E38, E40) 	<ul style="list-style-type: none"> Formar a los actores encargados de tomar decisiones sobre las particularidades de la EaD Trabajar colaborativamente para integrar la variedad de criterios respecto a la modalidad Incluir a las unidades académicas para impulsar la EaD

Ini- cial	Categoría		Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
	Inter- media- ria	Final		
4.3. Políticas y regulación gubernamental e institucional: influencia en la gestión de la EaD	4.2.3. Gestión del cambio para implementar EaD	4.2.2.3. Disponibilidad de recursos para EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos de infraestructura acordes a la modalidad (E12, E34) / Invertir en infraestructura para EaD (E06, E38) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevar la disponibilidad de recursos para afrontar EaD • Brindar condiciones estructurales, presupuestarias, personales y formativas para la EaD
		4.2.3.1. Proceso de cambio gradual para incorporar EaD y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar tiempo de maduración individual e institucional (E06, E07) / EaD considerada competencia de la educación presencial (E22, E32, E35, E41) • Virtualizar parcialmente la oferta (E16, E19, E23, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que la incorporación de la EaD es un proceso gradual diferente para cada institución • Incorporar EaD y recursos tecnológicos a medida que sea aceptado por los actores
		4.2.3.2. Apoyo normativo: flexibilidad para guiar el avance y asegurar la sostenibilidad de la EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo normativo para guiar el avance hacia EaD (E02, E03, E04, E21, E26) / Intención de asemejar normativa para EaD con normativa para educación presencial (E02, E17) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañar el proceso de cambio con apoyo normativo específico para EaD que se sostenga en el tiempo y tenga flexibilidad para seguir el ritmo cambiante de la modalidad
		4.2.3.3. Capacitación y acompañamiento para vencer la resistencia hacia la EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar capacitación y formación continua a los colaboradores de EaD (E07, E11, E28, E35, E36, E37, E40) / Actores interesados en EaD se están formando fuera de la universidad (E38) • Realizar encuentros entre las unidades académicas para compartir experiencias sobre EaD (E09) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañar al personal con procesos de capacitación y formación continua para vencer la resistencia para incorporar EaD • Brindar espacio institucional para instancias de intercambio que permitan el aprendizaje colaborativo
	4.3.1. Política y regulación gubernamental referida a EaD	4.3.1.1. Cambios en disposiciones gubernamentales: obligatoriedad de realizar ajustes en el sistema de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Actualizaciones reglamentarias como un disparador de cambios a nivel organizacional (E20, E26, E28, E29, E37) • Percepción positiva del impacto de las nuevas disposiciones (E04, E05, E09, E11, E12, E21, E41) • Obligatorio de generar normativa institucional (E07, E22, E31, E41) / Retrasos de organismos oficiales en aprobar la normativa institucional (E03, E10, E33) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar los ajustes organizacionales necesarios para acatar las disposiciones gubernamentales • Solicitar apoyo institucional para realizar las adecuaciones requeridas por la reglamentación • Generar espacios de trabajo entre las unidades académicas para ajustarse a la reglamentación
			4.3.1.2. Nivel de apoyo hacia la EaD: lenta actualización normativa y necesidad de políticas públicas específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de disposiciones y políticas gubernamentales que acompañen el crecimiento de la EaD (E01, E17, E38, E34) • Participar en redes con otras universidades para impulsar cambios en reglamentaciones (E01, E07, E30)
		4.3.2. Establecimiento de políticas organizacionales sobre EaD	4.3.2.1. Sistema político institucional: reflejo de la posición organizacional sobre la EaD que condiciona su avance	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema político institucional referido a EaD formalizado en reglamentación interna (E03, E04, E16, E19, E26) • Existencia de manifestaciones informales respecto a la postura política ante EaD (E09, E22) • Políticas del gobierno rector desfavorables para el avance de la EaD (E17, E38)

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Intermedia	Final		
		4.3.2.2. Generación de normativa institucional: regular, homogeneizar y visibilizar procesos para dar continuidad al sistema de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Generar normativa para estandarizar y visibilizar procesos vinculados a EaD (E01, E04, E21, E26, E30, E39) / Ausencia de normativa institucional sobre EaD (E22, E33) • Formalizar procesos de EaD mediante reglamentación (E04, E07, E13, E26, E30, E39) / Generación de normativa para EaD basada en educación presencial (E02) • Desfasaje entre la puesta en marcha de un proceso de EaD y la generación de normativa de respaldo (E06, E30) 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar normativa institucional específica para EaD • Revisión continua de la normativa para realizar ajustes en función de la operatoria cambiante de la modalidad • Contemplar la normativa existente en las unidades académicas para realizar ajustes en función a las disposiciones institucionales • Exigir institucionalmente el cumplimiento de la normativa
4.4. Decisiones estratégicas para implementar y sostener EaD	4.4.1. Procesos estratégicos para implementar y sostener EaD	4.4.1.1. Decisión política y apoyo de las autoridades para institucionalizar la EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Decisión política de acompañamiento institucional a la EaD y apoyo sostenible de las autoridades (E05, E14, E26, E30, E37, E39, E41) / Falta de convicción por parte de las autoridades (E15, E38) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr la institucionalización de la modalidad a partir del apoyo de las autoridades
		4.4.1.2. Reconocimiento de la normativa vigente en materia de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenerse al tanto de requerimientos normativos (E03, E19) • Efectuar ajustes necesarios para cumplir normativa (E03) / Realizar prácticas no avaladas en la normativa (E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la normativa vigente respecto a la modalidad y reconocer las sanciones en caso de incumplimiento
		4.4.1.3. Conformación de equipo sólido e interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> • Conformar equipos de trabajo interdisciplinarios (E04, E32, E37, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar el trabajo interdisciplinario de perfiles diversos para implementar y sostener la EaD
		4.4.1.4. Financiamiento y asignación de recursos financieros para EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de presupuesto permanente para asegurar la sostenibilidad (E26, E41) • Errores en la estimación de los costos de la oferta a distancia (E16) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las fuentes de financiamiento disponibles y estudiar fuentes alternativas • Estimar los recursos económicos para sostener la EaD y disponer el financiamiento necesario
		4.4.1.5. Inversión en recursos tecnológicos de soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Invertir en equipamiento e infraestructura tecnológica y en desarrollo de los sistemas y plataformas educativas de soporte para el proceso de enseñanza y aprendizaje (E12, E17, E23) 	<ul style="list-style-type: none"> • Invertir en recursos tecnológicos de soporte para la modalidad
		4.4.1.6. Reconocimiento de los factores críticos de éxito para la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Los gestores identifican factores críticos: acompañamiento institucional, visión sistemática, entrega y compromiso de las personas involucradas y la creencia de la efectividad de la EaD (E07, E25, E27, E30, E31, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los factores críticos para la institución (ejemplo: mediante un análisis FODA) • Direccionar las decisiones estratégicas en función a estos factores
	4.4.2. Procesos derivados de la decisión de implementar EaD	4.4.2.1. Relevamiento diagnóstico interno y externo para evaluar la factibilidad de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Relevar datos internamente para evaluar la preparación institucional (E31, E35) • Indagar si existe una demanda genuina antes de lanzar una oferta a distancia (E07, E17, E37, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un diagnóstico interno para determinar disponibilidad de recursos para afrontar la EaD • Realizar un diagnóstico externo para detectar los requerimientos formativos de la población destinataria
		4.4.2.2. Revisión periódica del funcionamiento del sistema de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Tener mirada crítica sobre el funcionamiento de la EaD para detectar la necesidad de realizar ajustes (E12, E35) 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar periódicamente el funcionamiento del sistema de EaD para detectar necesidad de realizar ajustes
		4.4.2.3. Establecimiento del modelo pedagógico para diseñar propuestas formativas a distancia	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la base pedagógica y el grado de virtualización de la oferta a distancia (E11, E12, E14, E17, E25) • Considerar la inclusión de estudiantes especiales (E01, E19, E30, E34, E36) 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el modelo pedagógico de EaD acorde a la institución y al grado de virtualización pretendido • Diseñar estrategias para la inclusión de estudiantes con características especiales

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Inter-media-ria	Final		
		4.4.2.4. Diseño de planes de formación y capacitación para todos los actores	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar y sensibilizar a las personas involucradas en EaD (E04, E23, E24) • Incluir en la capacitación al personal no docente y a los alumnos (E11, E24, E32) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar planes de formación especiales para docentes, alumnos, personal administrativo y de gestión
		4.4.2.5. Sistematización y formalización de procesos para evitar duplicidad de tareas, mirar con particularidad e institucionalizar EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalizar los procesos a partir de reglamentación (E03, E07) / Falta de normativa institucional en relación a EaD (E22) • Adaptar los procedimientos administrativos para el estudiante no presencial (E02, E03) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar y formalizar procesos referidos a EaD para evitar la duplicidad de tareas, brindar una mirada particular y colaborar en la institucionalización de la modalidad
4.5. Cuadro de colaboradores que conforman el sistema de EaD	4.5.1. Áreas o disciplinas requeridas para conformar el sector de EaD	4.5.1.1. Área o profesionales relacionados con la pedagogía para asesorar a docentes y alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con la participación de especialistas en pedagogía (E01, E07, E13, E14, E19, E26, E39) • Asesoramiento a alumnos con la figura de tutores (E07, E39) / Tutores sin formación en pedagogía (E20) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar espacio a profesionales en pedagogía para asesorar a docentes y alumnos respecto a la EaD
		4.5.1.2. Área o profesionales que faciliten herramientas tecnológicas y soporte técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con la participación de especialistas en tecnología aplicada al ámbito educativo (E11, E12, E13, E26) • Conformar área de soporte técnico como un espacio transversal en la estructura organizacional (E07, E37) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recibir asesoramiento de especialistas en herramientas tecnológicas para EaD • Contar con área de soporte técnico transversal a toda la organización
		4.5.1.3. Área o profesionales que brinden soporte administrativo acorde a la modalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Disponer personal para adaptar los procesos administrativos a la EaD (E02) • Delegar los procesos administrativos en un sector ajeno al área de EaD (E05, E26) / personal administrativo dentro del sector de EaD (E21) 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con personal administrativo que adapte procesos para EaD • Evaluar conveniencia de contar con personal administrativo dentro del área de EaD o delegar tarea en sector institucional especializado
		4.5.1.4. Asesores externos para colaboración en situaciones especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Contratar profesionales expertos para diseñar materiales, dictar capacitaciones y resolver cuestiones técnicas, entre otras (E07, E17, E21, E28, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Contratar asesores externos para colaborar en temáticas puntuales
	4.5.2. Formas de designar a los colaboradores	4.5.2.1. Designación mediante mecanismo de concursos: formalidad y estabilidad laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con agentes que accedieron a su cargo mediante mecanismo de concurso (E05, E19, E30, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar la designación de los colaboradores mediante mecanismo de concurso para brindar formalidad y estabilidad
		4.5.2.2. Celebración de contratos temporales: incertidumbre en la continuidad laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con agentes que acceden a su cargo mediante la celebración de contratos temporales (E21, E28) • Gestores de EaD designados mediante contratos temporales que no brindan estabilidad en el cargo (E10, E12, E20) 	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar instancias de capacitación obligatorias para las personas contratadas • Celebrar contratos temporales cuando se requiere servicio puntual de expertos o especialistas
	4.5.3. Caracterización de los colaboradores de EaD	4.5.3.1. Personal docente: reconocimiento institucional de las particularidades de la enseñanza a distancia	<ul style="list-style-type: none"> • Institución no contempla el tiempo dedicado al diseño de materiales, atención y seguimiento de alumnos y tareas administrativas para EaD (E22) • Reducir la carga docente presencial para efectuar tareas de EaD (E16, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el reconocimiento institucional al trabajo adicional de los docentes vinculados a EaD • Reasignar la carga docente para poder efectuar las tareas propias de EaD
		4.5.3.2. Personal no docente: vinculación estable para sostener el sistema de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Personal que realiza tareas adaptadas para la modalidad (E02, E16, E21, E39) • Disponer de personal no docente brinda estabilidad al formar parte de la estructura formal (E01, E04, E21, E30) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar tarea de personal no docente a lo requerido para EaD • Procurar designar a los colaboradores ajenos a la tarea docente dentro de esta categoría

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Inter-media-ria	Final		
	4.5.4. Competencias requeridas para la gestión de la EaD	4.5.4.1. Competencias pedagógicas específicas en EaD para delinear el modelo institucional	<ul style="list-style-type: none"> Gestores con competencias pedagógicas propias de la modalidad (E01, E09, E11, E28) 	<ul style="list-style-type: none"> Dotar a los gestores de competencias pedagógicas específicas de la EaD Buscar perfil de gestor que combine las competencias requeridas
		4.5.4.2. Competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo de EaD	<ul style="list-style-type: none"> Gestores familiarizados con el uso y la aplicación de herramientas tecnológicas y de entornos virtuales (E02, E15) Gestores con actitud proactiva hacia la actualización tecnológica (E11) / Gestores orientados exclusivamente hacia el aspecto tecnológico (E15, E18) 	<ul style="list-style-type: none"> Contar con gestores de EaD con competencias tecnológicas al servicio de la modalidad y una actitud proactiva para actualizarse en forma permanente Buscar perfil de gestor que combine las competencias requeridas
		4.5.4.3. Competencias para administrar y organizar EaD en forma integral	<ul style="list-style-type: none"> Gestores con competencias para administrar el sistema de EaD (E01, E02, E14, E29) 	<ul style="list-style-type: none"> Contar con gestores competentes para administrar EaD Buscar perfil de gestor que combine las competencias requeridas
		4.5.4.4. Competencias sociales y políticas para articular la diversidad de actores, mantener buen diálogo y trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> Gestores con aptitudes para comunicarse con diversidad de individuos (E28), para crear clima armónico (E25, E40) y para trabajar en equipo (E25, E40) 	<ul style="list-style-type: none"> Contar con gestores con competencias sociales y políticas Buscar perfil de gestor que combine las competencias requeridas
4.6. Entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD	4.6.1. Carácter del entrenamiento brindado	4.6.1.1. Entrenamiento obligatorio para colaboradores reglamentado formalmente y disponibilidad de equipos de soporte	<ul style="list-style-type: none"> Contar con el respaldo de una reglamentación formal que establezca la obligatoriedad del entrenamiento (E04, E07, E29, E39) Disponer de un equipo de soporte para acompañar al personal (E04, E07, E29, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> Generar reglamentación formal que establezca la obligatoriedad del entrenamiento Brindar los recursos necesarios para realizar el entrenamiento
		4.6.1.2. Entrenamiento optativo con reconocimiento institucional para colaboradores interesados en EaD	<ul style="list-style-type: none"> Entrenamiento supeditado a la decisión e interés de cada individuo (E16, E30) Formación como antecedente para acceder a un cargo (E41) Inviabilidad de establecer capacitaciones obligatorias para agentes con antigüedad (E33) 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer lineamientos para asegurar el entrenamiento mínimo de los colaboradores Emitir constancia de participación y/o aprobación del entrenamiento Diseñar estrategias con mayor flexibilidad para agentes que acrediten antigüedad en EaD
	4.6.2. Formato del entrenamiento brindado	4.6.2.1. Dictado de carreras o titulaciones vinculadas a EaD: mayores requerimientos normativos de instrumentación	<ul style="list-style-type: none"> Dictado de carreras relacionadas a la EaD (E15, E30, E39) Reconocimiento de esta formación en las postulaciones para trabajar en la modalidad (E30) 	<ul style="list-style-type: none"> Considerar la normativa para la instrumentación de carreras o titulaciones vinculadas a EaD Reconocer la formación oficial vinculada a EaD al evaluar las postulaciones para trabajar en EaD
		4.6.2.2. Oferta de cursos: herramienta mayormente utilizada para entrenar agentes	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer amplia variedad de cursos, de diversa duración y nivel de conocimientos previos requeridos (E04, E23, E25, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar batería de cursos de diversa duración en función a las necesidades detectadas en los agentes
		4.6.2.3. Tutoriales: elaboración minuciosa para resolver inquietudes en forma permanente	<ul style="list-style-type: none"> Invertir tiempo para elaborar tutoriales a partir de aspectos que generan dificultad en los agentes (E07, E11, E19, E21) 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar tutoriales con lenguaje apropiado para reforzar orientación en temáticas puntuales que se detecten como deficientes

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Inter-media-ria	Final		
		4.6.2.4. Atención personalizada: beneficios del contacto directo entre referentes institucionales en EaD y colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar asesoramiento personalizado a agentes que requieran contacto directo con capacitadores (E06, E11, E25, E26) • Atención personalizada al momento de crear materia virtual (E07, E25, E29, E39, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitar instancias de entrenamiento personalizado a los agentes que requieran este acompañamiento
	4.6.3. Frecuencia del entrenamiento	4.6.3.1. Entrenamiento espontáneo a demanda de colaboradores: requerimiento de especialistas disponibles	<ul style="list-style-type: none"> • El entrenamiento depende de la demanda de los agentes interesados (E01, E09, E21, E32) • Capacitadores con trabajo variable (E14, E21) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevar las necesidades de formación para ajustar la oferta de entrenamiento • Asignar otras tareas al personal capacitador en períodos sin instancias de entrenamiento
		4.6.3.2. Entrenamiento programado adaptable a los colaboradores: optimización de recursos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento programado para mejorar asignación de recursos (E04, E19, E25, E41) • Se requiere amplia variedad de oferta formativa (E04, E10, E25, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar cursos de formación con diversos niveles de requerimiento que sean ajustados en función de la participación
	4.6.4. Origen del capacitador	4.6.4.1. Capacitadores internos con conocimiento de destinatarios y procesos organizacionales: requerimiento de aptitudes técnicas y didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo con capacitadores posterior al entrenamiento (E03, E41) • Entrenamiento a cargo de área de EaD central o de unidades académicas en función a la temática (E03, E26, E39, E41) • La universidad no cuenta con especialistas para capacitar en determinada temática (E07, E24) 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponer capacitadores internos que conozcan a los agentes y el funcionamiento de la institución • Delimitar el área de competencia de los capacitadores institucionales y de las unidades académicas • Recurrir a capacitadores externos cuando no se cuente con agentes internos competentes
		4.6.4.2. Contratación de especialistas o referentes en EaD externos: entrenamiento puntual y específico	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar convenios con instituciones y/o agentes con experiencia en EaD (E07, E11, E20, E24) • Recurrir a capacitadores externos cuando la institución no dispone oferta formativa (E38) 	<ul style="list-style-type: none"> • Celebrar convenios de entrenamiento específico con instituciones o agentes especializados en EaD • Fomentar el entrenamiento externo para capacitadores internos que puedan replicarlo en la institución
	4.6.5. Destinatarios del entrenamiento en EaD	4.6.5.1. Cuerpo docente: destinatario principal del entrenamiento en EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento de docentes de todas las categorías (E09, E33) 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar instancias de capacitación para docentes de todos los estratos
		4.6.5.2. Personal no docente y de gestión: entrenamiento en la lógica de la EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir en el entrenamiento a todo agente que intervenga en sistema de EaD (E20, E40, E41) • Capacitar a directivos y gestores de EaD (E35) 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir al personal no docente en las instancias de entrenamiento • Diseñar formación específica para los no docentes que incluya a los directivos y gestores de EaD
		4.6.5.3. Estrategias de entrenamiento para alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Contemplar las necesidades formativas de los alumnos de EaD (E19, E21, E40) 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir estrategias formativas para los alumnos de EaD, haciendo énfasis en los ingresantes
	4.6.6. Evaluación del impacto de los procesos de entrenamiento	4.6.6.1. Capacitación con aplicación práctica para asegurar el acompañamiento: incertidumbre respecto a la sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento con aplicación directa para reforzar aprendizaje (E04, E07, E12, E23, E26) • Dificultad para medir el mantenimiento en el tiempo de aquello aprendido (E37, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar instancias de capacitación con aplicación práctica • Diseñar estrategias de monitoreo posteriores al entrenamiento que permitan evaluar la sostenibilidad
		4.6.6.2. Diversidad en la utilización de recursos didácticos en función a la propuesta educativa y el grupo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la diversidad de recursos didácticos utilizados en la plataforma virtual (E17, E25, E35) • Uso de las aulas virtuales como repositorio de información (E19, E35) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el uso de recursos didácticos virtuales para monitorear el impacto del entrenamiento • Evaluar el uso de recursos en función a la modalidad de dictado

Inicial	Categoría		Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
	Intermedia-ria	Final		
4.7. Existencia de centros de apoyo presenciales	4.7.1. Decisión institucional referida a la conformación de centros de apoyo	4.7.1.1. Decisión de no conformar centros de apoyo: relación con la existencia de sedes dentro de la estructura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de sedes propias alejadas geográficamente de la universidad (E05, E07, E35, E13, E41) • Falta de reconocimiento formal de los centros de apoyo (E01, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer sedes propias alejadas geográficamente para aumentar presencia institucional • Ajustar el funcionamiento de los centros de apoyo a la reglamentación nacional para reconocerlos formalmente
		4.7.1.2. Existencia de centros de apoyo: reorganización a partir de cambios en reglamentación nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Decisión institucional de conformar centros de apoyo formalmente (E01, E14, E30, E40) • Analizar el funcionamiento de los centros de apoyo para determinar su continuidad (E02, E03) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformar centros de apoyo para expandir la presencia geográfica de la universidad • Reorganizar el funcionamiento de los centros de apoyo para adecuarlos a la normativa vigente • Generar normativa institucional que regule el funcionamiento de estos espacios
	4.7.2. Determinación de la localización de los centros de apoyo	4.7.2.1. Convenio con municipios que pretenden visibilidad política y retención de alumnos: expansión de la presencia geográfica de la universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la localización de los centros de apoyo mediante convenios con municipios (E03, E13, E28, E40) • Los municipios con los que se celebran acuerdos invierten en recursos para el funcionamiento (E03, E28) 	<ul style="list-style-type: none"> • Celebrar convenios con municipios interesados en convertirse en polos educativos y que aporten recursos para sostener el funcionamiento
		4.7.2.2. Convenios con otras organizaciones: durabilidad variable según voluntad y objetivos de las partes	<ul style="list-style-type: none"> • Localización de centros de apoyo mediante convenios con organizaciones puede ser de duración variable (E26, E28) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la conveniencia de instalar centros de apoyo mediante convenios con organizaciones en función a la sostenibilidad del acuerdo
	4.7.3. Gestión de centros de apoyo para asegurar funcionamiento	4.7.3.1. Delimitación de derechos y obligaciones para evitar superposición de actividades y minimizar conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar las tareas de cada parte para evitar superposición y minimizar conflictos (E03, E13, E16, E30) 	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar claramente los derechos y deberes de cada parte por medio de normativa • Mantener la facultad en decisiones estratégicas
		4.7.3.2. Determinación de los recursos de estructura mínimos para asegurar el sostenimiento del espacio de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de los recursos de estructura mínimos necesarios para garantizar el normal desenvolvimiento de la actividad (E25, E26, E30). • Requerimiento de recursos según el objetivo del acuerdo (E25, E30) 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar por medio de normativa los recursos de infraestructura para garantizar el desenvolvimiento del centro de apoyo • Adecuar el requerimiento de recursos en función a la utilización del centro de apoyo
	4.7.4. Problemas frecuentes en el funcionamiento de centros de apoyo	4.7.4.1. Inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local: necesidad de realizar estudios diagnósticos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de adecuación de la oferta brindada a las necesidades formativas existentes (E16, E40) • Proliferación de centros de apoyo que no tienen respuesta esperada (E16, E40) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar obligatoriamente un estudio diagnóstico personalizado para identificar los requerimientos formativos del área de influencia de cada centro de apoyo
		4.7.4.2. Deficiencias en la comunicación: optimizar el uso de herramientas tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Mala comunicación que ocasiona pérdida de tiempo o ineficiencia en el uso de los recursos (E02, E03, E10) • Uso de herramientas para intercambio de mensajes instantáneos (E28) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificar la aplicación de herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación con centros de apoyo
		4.7.4.3. Demoras en intercambio de documentación: anticipación en formato digital para agilizar los procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de demoras en el envío y la recepción de documentación (E02, E26, E30) • Anticipar documentos en forma digital para agilizar los tiempos de los procesos (E26) 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer reglamentación que requiera anticipar en formato digital el envío de documentación entre centro de apoyo y universidad

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Intermedia	Final		
4.8. Gestión de la innovación aplicable al sistema de EaD	4.8.1. Nivel de involucramiento organizacional en gestión de innovación	4.8.1.1. Involucramiento institucional en la innovación: actividad frecuente entre todos los actores y niveles organizacionales	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda permanente de herramientas y recursos aplicables al modelo de EaD (E01, E13, E30, E37, E39, E41) Articulación del trabajo de actores de diversa área y jerarquía (E30, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> Sostener la decisión institucional de involucramiento en la gestión de la innovación Involucrar a todos los actores intervinientes en el sistema de EaD para generar innovaciones
		4.8.1.2. Iniciativas aisladas de personas o grupos con interés en la innovación	<ul style="list-style-type: none"> La innovación no representa una preocupación institucional formal y no es una política general (E06, E24, E40) Iniciativas de innovación aisladas (E02, E05, E31) Concebir a la innovación como etapa posterior a la implementación de la EaD (E11) 	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar estrategias institucionales de apoyo a la innovación para generar efecto multiplicador Identificar a los actores interesados y brindarles las herramientas necesarias para innovar
	4.8.2. Estrategias para desarrollar propuestas innovadoras	4.8.2.1. Proyectos de investigación sobre EaD: reflexión de las propias prácticas y análisis de incorporación de innovaciones	<ul style="list-style-type: none"> Existencia de proyectos de investigación propios sobre EaD (E06, E07, E12) Proyectos de investigación vistos como instancias de reflexión de las prácticas propias y de otras instituciones en relación a EaD (E13, E30, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> Generar proyectos de investigación institucionales relacionados a la innovación aplicable a la EaD
		4.8.2.2. Participación en redes: intercambio de experiencias y conocimientos sobre prácticas innovadoras	<ul style="list-style-type: none"> Generar innovación a partir de la participación en redes (E01, E12, E20, E31, E33) 	<ul style="list-style-type: none"> Participar en redes referidas a EaD que permitan intercambio con otras universidades para estar al tanto de innovaciones aplicables a la modalidad
		4.8.2.3. Contratación de expertos en EaD para asesoramiento e incorporación de prácticas innovadoras	<ul style="list-style-type: none"> Contratar profesionales reconocidos en el área de EaD para asesoramiento y formación (E29, E39) Revisión permanente de prácticas de EaD y adoptar sugerencias de incorporación de innovaciones (E01, E03, E07) 	<ul style="list-style-type: none"> Contratar asesores externos para colaborar en la revisión del funcionamiento del sistema de EaD e incorporar prácticas innovadoras
		4.8.2.4. Convenios con instituciones con trayectoria en EaD: intercambio de experiencias innovadoras	<ul style="list-style-type: none"> Vinculación con otras instituciones para compartir experiencias o para recibir y/o brindar asesoramiento y capacitación (E13, E29, E37, E40) 	<ul style="list-style-type: none"> Celebrar acuerdos con instituciones con trayectoria en EaD para intercambio de experiencias que generen innovaciones
		4.8.2.5. Espacio intrainstitucional: intercambio de experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas	<ul style="list-style-type: none"> Existencia de espacios de trabajo para intercambiar prácticas en materia de EaD que suceden dentro del ámbito de la propia institución (E01, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> Generar espacios para intercambio de experiencias innovadoras entre unidades académicas Utilizar este espacio como generador de lineamientos institucionales en relación a EaD
	4.8.3. Aplicación de la innovación en prácticas concretas	4.8.3.1. Innovación en herramientas pedagógicas: diseño de propuestas y materiales para sostener la relación de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Supervisión constante para detectar herramientas pedagógicas que se traduzcan en prácticas de enseñanza innovadoras (E02, E07, E33, E41) Aplicar innovación pedagógica para sostener la relación alumno-docente (E02, E07, E33, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> Buscar en forma permanente herramientas pedagógicas innovadoras que permitan acompañar y sostener la relación alumno-docente

Inicial	Categoría		Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
	Intermedia-ria	Final		
	4.8.4. Dificultades para generar propuestas de innovación	4.8.3.2. Innovación permanente en recursos tecnológicos para sostener la EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización de los recursos tecnológicos, incluyendo plataforma educativa, sistemas de gestión y herramientas del sistema de EaD (E09, E13, E21, E28, E32, E39) • Innovación en recursos tecnológicos sin acompañamiento pedagógico (E24) 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualizar permanentemente los recursos tecnológicos que se utilizan en la modalidad • Articular los recursos tecnológicos con el acompañamiento de la estrategia pedagógica para EaD
		4.8.4.1. Resistencia personal a la innovación: necesidad de generar instancias de capacitación y acompañamiento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes resistentes a la innovación (E02, E09, E39) • Diseñar procesos de formación para incorporar las innovaciones (E13, E41) • Contar con alguna persona que actúe como principal motivador y que genere un efecto multiplicador (E04, E39). 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento institucional a las innovaciones • Generar instancias de capacitación que permitan vencer la resistencia natural de las personas • Identificar agentes que generen efecto multiplicador y brindarles apoyo institucional
		4.8.4.2. Restricciones presupuestarias para invertir en propuestas innovadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de conectividad, de equipamiento físico, de software, de recursos humanos que atentan contra la generación de innovación (E03, E07, E12, E16) 	<ul style="list-style-type: none"> • Destinar recursos para apoyar la generación y el sostenimiento de las innovaciones aplicables a la EaD
		4.8.4.3. Sostenibilidad de las innovaciones: revisión permanente de la actuación para realizar ajustes	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para lograr el sostenimiento de las innovaciones (E01, E02, E16) • Disponer de equipos que están permanentemente revisando la actuación y ajustando herramientas (E13, E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformar equipos de trabajo para revisar las innovaciones y detectar el momento de realizar ajustes • Adaptar las estrategias innovadoras en función de los resultados
4.9. Requerimiento de recursos para el sistema de EaD	4.9.1. Obtención de fondos para el funcionamiento del sistema de EaD	4.9.1.1. Asignación de presupuesto: involucramiento de decisión institucional e imprevisibilidad de fondos	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar presupuesto para EaD a través del sector del cual depende jerárquicamente (E12, E13, E19, E20, E24, E25, E33, E41) • Asignación imprevisible de fondos al depender de la decisión política (E13, E25, E29, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar una partida específica para el sector de EaD derivada del presupuesto de la universidad
		4.9.1.2. Arancelamiento de carreras o propuestas formativas a distancia	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de fondos mediante el arancelamiento de las carreras que se ofrecen a distancia (E03, E07, E11, E33) • Sostenimiento de los servicios de exámenes dependiente del arancelamiento de las carreras (E39) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la legislación nacional que establece la gratuidad de los estudios de pregrado y grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal • Diseñar estrategias alternativas para generar fondos que permitan sostener el sistema de EaD
		4.9.1.3. Cobro de servicios brindados a terceros: ingresos extraordinarios que requieren autorización institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Cobro de servicios de EaD a terceros (E04, E05) • Requerimiento de autorización institucional para prestar servicios a terceros (E04) 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener ingresos adicionales mediante la prestación de servicios a terceros, que cuenten con el aval institucional
		4.9.1.4. Fuentes de financiamiento externas: presentación de proyectos específicos para la EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de recursos a partir de fuentes de financiamiento externas (E21, E22, E35, E37) • Gestores atentos a las convocatorias que puedan surgir y elaborar proyectos específicos (E37) 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar proyectos específicos sobre EaD ante convocatorias de organismos de financiamiento externos

Inicial	Categoría		Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
	Inter-media-ria	Final		
	4.9.2. Distribución de recursos para el funcionamiento del sistema de EaD	4.9.2.1. Elaboración de presupuestos: planificación para asignar recursos disponibles	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar estimaciones y presupuestos para asignar los recursos (E01, E06, E41) • Tomar decisiones en base a los resultados que arrojan las estimaciones (E02, E26, E35) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confeccionar presupuestos para distribuir los recursos y tomar decisiones respecto al funcionamiento del sistema de EaD
		4.9.2.2. Retribución económica al capital humano: prioridad en la distribución del presupuesto de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer como prioridad en la asignación de recursos la retribución al cuadro de colaboradores de EaD (E01, E04, E17, E19, E21, E35) • Reducida cantidad de colaboradores afectados a EaD (E06, E23, E31) • Reconocimiento económico de los colaboradores supeditado a la negociación con las autoridades (E04, E07) • Retribución para los colaboradores de EaD inferior respecto al ámbito privado (E09, E17) 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer prioridades en la asignación de recursos que permitan el funcionamiento del sistema de EaD • Establecer instancias periódicas de revisión del reconocimiento económico de los colaboradores de EaD • Diseñar estrategias de incentivo para los trabajadores de EaD • Delegar las funciones sustantivas en personal de planta
		4.9.2.3. Recursos tecnológicos: dependencia de inversión institucional y asignación en plataforma de aprendizaje y sistemas de gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Trasladar la inversión en tecnología y equipamiento de soporte a la universidad (E16) / Dependencia de la inversión en tecnología en función a las prioridades institucionales (E10) • Periodicidad en el mantenimiento y actualización de la tecnología (E12, E23, E24, E25, E33, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inversiones y actualizar periódicamente la tecnología de soporte a la EaD • Delegar las inversiones tecnológicas que representen una prioridad institucional • Utilizar programas libres y de código abierto para minimizar el desembolso económico
		4.9.2.4. Utilización de recursos compartidos: disminución del impacto presupuestario y delegación de la inversión en especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • Uso compartido de recursos tecnológicos y de infraestructura con otras áreas de la universidad (E10, E19, E23, E30, E37) • Imposibilidad de usar recursos en forma simultánea entre varios actores (E20) 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos compartidos con otras áreas de la universidad • Delegar decisiones de inversión en especialistas en función a las necesidades institucionales • Utilizar herramientas de planificación para organizar el uso de los recursos compartidos
4.10. Monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD	4.10.1. Diseño del sistema de control de calidad	4.10.1.1. Involucramiento institucional en la gestión de la calidad: apoyo para el trabajo conjunto de diversas áreas organizacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso institucional con la calidad y políticas de apoyo al trabajo conjunto entre las áreas de la universidad y el sistema de EaD (E13, E37, E39) • Existencia de áreas, grupos de trabajo o programas específicos para evaluar la calidad institucional (E01, E12, E28, E33) • Estrategias de control de calidad que no se pueden implementar por falta de decisión institucional (E15) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar políticas institucionales de apoyo para la gestión de la calidad que permitan el trabajo conjunto de diversas áreas organizacionales • Lograr apoyo institucional para implementar estrategias de monitoreo y evaluación de la calidad
		4.10.1.2. Establecimiento de estándares de operatoria: base para controlar la calidad del sistema de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de estándares de operatoria para el sistema de EaD desde el sector central (E04, E41) • Definición de lineamientos mínimos que deben cumplir los materiales que se utilizan en la modalidad (E07, E29) 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer estándares de operatoria institucionales que permitan controlar la calidad • Revisar permanentemente los estándares para detectar la necesidad de realizar ajustes
		4.10.1.3. Herramientas utilizadas para monitorear y evaluar calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Mención de diversidad de herramientas para monitorear la calidad del sistema de EaD, tales como encuestas, evaluaciones internas y externas, elaboración de informes, entre otras (E01, E04, E05, E17, E20, E24, E30, E32, E41) • Utilizar herramientas que demoran en generar resultados y pueden quedar desactualizados (E02) 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponer diversas herramientas que se utilicen en forma combinada para evaluar la calidad • Evaluar la aplicabilidad de la herramienta en función al objetivo del control • Diseñar herramientas que sistematicen rápidamente los datos para tomar decisiones ágiles

Categoría			Buenas prácticas / Oportunidades de mejora	Estrategias
Inicial	Inter-media-ria	Final		
4.10.2. Determinación del objeto de control representativo de la calidad		4.10.1.4. Costos de control de calidad: consideración del tiempo implicado y de costos generados por ausencia de monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar los costos que implica el aseguramiento de la calidad (E17) • Tener en cuenta los costos que ocasiona no contar con un sistema de control de calidad (E22, E26, E31, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Contemplar los costos derivados de controlar la calidad y de aquellos que se pueden derivar de no contar con instrumentos de monitoreo
		4.10.1.5. Utilización de resultados del control de calidad: retroalimentación para detectar aspectos positivos y oportunidades de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Generar procesos de ajuste al detectar inconsistencias en los resultados del control (E05, E09, E23, E26) • Analizar resultados sin devolución a los actores implicados (E06) • Capacidad de intervención limitada en aspectos docentes (E39) • Comparar los resultados con la presencialidad (E35) 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los resultados del control de calidad para obtener retroalimentación del funcionamiento del sistema y efectuar ajustes • Brindar retroalimentación de los resultados a los actores intervinientes • No comparar los resultados con la educación presencial
	4.10.2.1. Satisfacción de los alumnos: principal fuente de retroalimentación de la calidad del sistema de EaD	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por retroalimentación de estudiantes acerca del sistema de EaD (E18, E13, E17, E30) / Respuestas no representativas de la realidad (E17, E39) • Falta de aplicación de herramientas sistemáticas para monitorear a los estudiantes (E10, E11, E19, E22, E24) • Acompañar al alumno y ofrecer medios de contacto (E07, E17, E18) • Considerar nivel de retención de los alumnos (E07, E13, E32) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la satisfacción de los alumnos de EaD por medio de diversas herramientas • Diseñar estrategias de acompañamiento del alumno a distancia • Entrecruzar información de los alumnos obtenida por diversas herramientas • Analizar el nivel de retención de los alumnos 	
	4.10.2.2. Funcionamiento del ambiente virtual: opinión de usuarios, estadísticas o comentarios informales	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar la calidad del sistema de EaD a partir de opinión de los usuarios y de estadísticas de uso del AVA (E13, E23, E24, E28, E31) / Control por comentarios informales ante la falta de herramientas sistemáticas (E06, E25, E41) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar sistemáticamente el funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje a partir de diversas herramientas 	
	4.10.2.3. Procedimientos generales: monitoreo sistemático o espontáneo del funcionamiento global del sistema	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar herramientas para medir el funcionamiento general del sistema de EaD (E21, E29) • Monitoreo de calidad de procesos de forma sistemática (E40) / Control de procesos en forma voluntaria (E09, E31) 	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar sistemáticamente el funcionamiento de los procedimientos generales referidos a EaD 	

Fuente: elaboración propia.

El cuadro 25 presenta el principal resultado de la tesis al identificar para cada categoría final las buenas prácticas y oportunidades de mejora resultantes del campo empírico de gestión de la EaD en las universidades. En base a las mismas, se sugieren estrategias tendientes a fortalecer los aspectos positivos y a introducir modificaciones en los elementos que no influyen en el sistema de gestión o que generan un efecto negativo que debe ser contrarrestado. En el siguiente capítulo se discuten los resultados con la literatura y la teoría de base para complementar el diseño de las estrategias.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el capítulo actual se propone una discusión de los resultados presentados en el apartado anterior por medio de la vinculación con la literatura y con la teoría de base. El objetivo que se persigue es entrecruzar las variables que conforman el modelo conceptual teórico, propuesto en la sección 2.3, con la descripción de las prácticas de gestión de la EaD, relevadas por medio de entrevistas a gestores y documentos institucionales y externos, que se llevan a cabo en las universidades públicas nacionales del territorio argentino.

El capítulo se estructura partiendo de una discusión con la Teoría Institucional (apartado 6.1), seguido de la discusión con la literatura (apartado 6.2) y finalmente se proponen las estrategias aplicables a la gestión de la EaD (apartado 6.3) elaboradas en base a las etapas anteriores.

6.1. Discusión con la Teoría Institucional

Para profundizar la comprensión de los resultados y con intención de analizar la influencia del entorno en el que están insertas las universidades, en este apartado se discuten los principales hallazgos de la tesis a la luz de los elementos presentes dentro de la Teoría Institucional.

Indagando sobre las razones que llevan a las organizaciones educativas a incorporar EaD, se parte de considerar que la modalidad se encuentra atravesando un intenso proceso de institucionalización durante los últimos veinte años. En el marco de la Teoría Institucional, Zucker (1999) plantea que la institucionalización debe considerarse “como un proceso más que un estado” (p. 150), destacando la importancia de estudiar el proceso cognoscitivo implícito en la creación y en el desarrollo de las instituciones.

Para Tolbert y Zucker (1996) el proceso de institucionalización transcurre en tres fases: habituación, objetivación y sedimentación, siendo esta última etapa aquella donde una práctica se considera institucionalizada porque los actores organizacionales la reconocen como eficaz y necesaria. La adopción de EaD y tecnologías puede analizarse como un proceso de institucionalización que comienza con una innovación y, sustentado en la comprensión institucional y la participación de diversos actores, se va transformando en un producto final. Así es como se alcanzan los diferentes estados de transición, mencionados en la presentación de los resultados, que transcurren desde la falta de desarrollo hasta la madurez, pasando por etapas de inicio y de crecimiento.

Debido a que cada institución analizada se ha apropiado de este proceso de forma diferente, lo que se vislumbra en la diversidad existente entre ellas, para lograr una mejor comprensión de este fenómeno se sugiere profundizar el estudio del proceso

de institucionalización y considerarlo una guía para organizar las decisiones institucionales.

En cuanto a la evolución en la adopción de la EaD es posible enmarcarla a la luz de la Teoría Institucional, que indica que cuando una práctica se encuentra altamente institucionalizada en el contexto, como sucede con la modalidad de estudio a distancia, las organizaciones realizan las adecuaciones necesarias para incorporarla porque así “aumentan su legitimidad y sus perspectivas de supervivencia, independientemente de la eficacia inmediata de las prácticas y procedimientos adquiridos” (Meyer y Rowan, 1999, p. 79).

Este proceso de homogeneización, que se define como “isomorfismo” (DiMaggio y Powell, 1999; Meyer y Rowan, 1999), produce una desconexión entre las prácticas que la organización adopta para asemejarse a lo que hacen otras y la propia realidad organizacional, que puede no tener la madurez suficiente para su incorporación y no estar dadas las condiciones políticas, humanas, tecnológicas y presupuestarias para sustentarla. En consecuencia, algunas universidades incorporan EaD como mito institucionalizado, persiguiendo la legitimación social aunque se establecen “diferencias entre sus estructuras formales y las actividades de trabajo reales” (Meyer y Rowan, 1999, p. 79), ocasionando una inconsistencia. Esta situación se presenta especialmente en universidades que se encuentran en etapa inicial en la incorporación de la EaD, que toman como referencia a las instituciones maduras en la modalidad, cuando la realidad organizacional puede ser diferente.

El cambio organizacional isomorfo se hace visible en sus tres mecanismos: coercitivo, mimético y normativo (DiMaggio y Powell, 1999). Seguidamente se explica cada uno de ellos en el contexto de la presente investigación.

En primer lugar, el isomorfismo de tipo coercitivo se observa a través de la influencia de Estado Nacional al ser la principal fuente de financiamiento y al establecer el marco legal en el que deben encuadrarse las universidades. Las exigencias normativas se destacan reiteradamente en los resultados debido a la presión formal por conformar el SIED y lograr su aprobación oficial para acreditar la oferta de carreras a distancia. La reglamentación obliga a repensar la estrategia de la universidad en relación a la modalidad generando numerosos cambios institucionales, a nivel estructural, normativos y de asignación de recursos, entre otros. La teoría explica que a pesar de que “estos cambios sean en gran medida ceremoniales no significa que no tengan consecuencias” (DiMaggio y Powell, 1999, p. 110). No obstante, así como marcan los resultados y se explica en la Teoría Institucional, la normativa es de carácter general y no tiene en cuenta las particularidades de las organizaciones (por ejemplo, en materia de distribución geográfica y estructura de funcionamiento), ocasionando la

estandarización de procesos y estructuras como forma de legitimar su funcionamiento (DiMaggio y Powell, 1999).

En segundo término, en este proceso inconsciente de homogeneización también se advierte un isomorfismo de tipo mimético. Se visualiza en la reacción de imitar el comportamiento de otras universidades, como forma simple y natural de reaccionar a la incertidumbre respecto a los efectos de las reglas institucionales vigentes en el campo organizacional. Esto explica las similitudes en las características estructurales de las universidades, al operar en el mismo campo organizacional (Scott, 2008). Los resultados marcan que para gestionar la EaD, las universidades toman de referencia las prácticas que realizan las instituciones con mayor trayectoria en la modalidad. En algunos casos, como admiten DiMaggio y Powell (1999), la organización que se usa como modelo puede no ser consciente de ello o no desear ser imitada.

Finalmente, se contempla que el cambio isomorfo en estas organizaciones se deriva de una fuente normativa, que es consecuencia de la profesionalización de quienes toman las decisiones relativas a la modalidad. Las competencias requeridas a un gestor de EaD son semejantes en las universidades objeto de estudio. Además, estas personas están formadas en campos similares y participan de redes a través de las cuales se difunden modelos establecidos para la modalidad. Esto puede ocasionar una visión homogénea de los problemas que lleva a los gestores a tomar similares decisiones (DiMaggio y Powell, 1999). Las instituciones contratan especialistas consolidados en EaD, en el rol de asesores, que intentan replicar aquello que ya conocen. Incluso firman convenios de capacitación con universidades, del país y del exterior, con reconocida experiencia en EaD, aumentando el isomorfismo. Scott (2008) explica que de esta forma las organizaciones tratan de “internalizar” a la amenaza.

Por otra parte, si bien se reconoce que las organizaciones se adaptan al contexto en el que están inmersas, también desempeñan un rol activo en su conformación (Meyer y Rowan, 1999). Esta situación se hace visible en las instituciones pioneras en incursionar en EaD que reconocen haberse beneficiado de ciertas concesiones legales que permitieron institucionalizar sus objetivos en las reglas generales, influenciando al resto de las universidades y colaborando con el isomorfismo.

También se verifica la existencia de “estructuras interorganizacionales de dominio y de patrones de coalición claramente definidos” (DiMaggio y Powell, 1999, p. 106), entre las que se destaca el funcionamiento de RUEDA, nucleando a los representantes institucionales vinculados a la EaD, y que fuera mencionada como la red impulsora del último cambio en la reglamentación vigente al asumir un rol protagónico en la conformación del contexto normativo.

En referencia a la conformación de los centros de apoyo, es posible analizarlos a la luz de esta teoría. Meyer y Rowan (1999) refieren que “los centros políticos organizan cargos que logran ampliar la conformidad y desplazan actividades tradicionales” (p. 81) suponiendo que es crítico lograr la coordinación y el control de las tareas. No obstante, los resultados marcan que estos espacios no siempre siguen los lineamientos establecidos y, en consecuencia, se generan dificultades de integración con la universidad. También pueden volverse autónomos y conformar una identidad propia que debilita el vínculo con la institución.

Al remontarse al origen de los centros de apoyo, los resultados marcan que se trató de una respuesta al contexto, fundamentalmente durante la década del 90, que demandaba una mayor presencia de las universidades en el interior del país, como consecuencia de la expansión de las instituciones de educación superior privadas. Las universidades se vieron forzadas por el contexto a expandir su estructura formal e intentaron volverse isomorfas, con los mitos institucionales racionalizados existentes en ese momento, para no perder la competitividad. Sin embargo, los gestores remarcaron que esto generó problemas con la coordinación de estos espacios que no brindaron los resultados previstos. Posteriormente, con la obligatoriedad de establecer el SIED las universidades se vieron en el deber formal de analizar, de forma minuciosa, el funcionamiento de sus centros de apoyo y decidieron su reconfiguración y en algunos casos llevó al cese de los convenios existentes.

6.2. Discusión con la literatura

En este apartado se retoman los resultados presentados en los capítulos 4 y 5 para vincularlos con el modelo conceptual de referencia (apartado 2.3) y detectar consistencias y elementos diferenciadores que puedan complementar los hallazgos.

Acerca de la organización estructural, la literatura sostiene que la EaD requiere una estructura que permita la interacción entre personas, tecnologías y procesos operativos, lo cual puede lograrse desde una perspectiva de gestión de proyectos (Badiru y Jones, 2012; Palacios-Marqués et al., 2013). En la práctica, esta forma de organizar la estructura se observa en pocas universidades, que son aquellas que tienen un sector transversal de EaD que se articula con otras áreas a partir de proyectos específicos, y esto les permite trabajar con equipos reducidos a nivel central. El aspecto coincidente es que permite una gestión eficiente de recursos.

En cuanto a la ubicación del sector de EaD en la estructura de la universidad, existe una realidad diversa. Se presentan instituciones con un sector de EaD a nivel central para permitir mayor visibilidad; otras prefieren que dependa de las unidades académicas para adaptar los lineamientos institucionales a cada dependencia y, por

último, se presentan combinaciones de área de EaD central y sectores descentralizados. En general, se destacan las ventajas de disponer un área central que pueda coexistir con sectores referidos a EaD ubicados en las unidades académicas, si bien esta particularidad no se menciona en la literatura de referencia.

En cuanto al estado de transición para implementar EaD, la literatura establece tres estados posibles (Parlakkilic, 2013): finalización, zona neutral y compromiso. Partiendo de la definición práctica de los gestores y estableciendo un paralelismo con la literatura, las universidades públicas nacionales se encuentran sin desarrollo de EaD, en etapa inicial, en crecimiento o en madurez. La literatura agrega que debe complementarse el reconocimiento del estado actual con la determinación del estado deseado para detectar la brecha existente y trabajar para alcanzarlo (Awidi y Cooper, 2015). Aquí se retoma la importancia de estudiar el proceso de institucionalización a la luz de los aportes de la Teoría Institucional, como se menciona en la sección previa.

En la transición para incorporar EaD, los antecedentes recomiendan gestionar el cambio combinando procesos, actividades y enfoques para guiar a las personas (Parlakkilic, 2013). Esta noción se reafirma con los resultados al revelar que la gestión del cambio implica aceptar que es un proceso gradual en el que cumple una función clave el apoyo normativo, que debe ser flexible para guiar el avance y asegurar la sostenibilidad de la EaD, la capacitación y el acompañamiento institucional para vencer la resistencia. Si bien no se brindan explicaciones teóricas sobre las razones para incorporar EaD, la resistencia al cambio y a la incorporación de tecnología es analizada por diversos autores (Parlakkilic, 2013; Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012; Lee, 2009; Moore y Kearsley, 2011), quienes sugieren que dicha oposición sea transformada mediante el aprendizaje colaborativo. Coincidiendo con los resultados, la literatura agrega que, junto con el compromiso organizacional, es un factor crítico para desarrollar la modalidad (Alrasheedi et al., 2016). Además, tanto el relevamiento de campo como la literatura marcan que este compromiso debe acompañarse con un proyecto institucional que guíe el proceso de implementación y sostenimiento de la EaD (Awidi y Cooper, 2015; Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012).

Acerca de la influencia de las políticas gubernamentales e institucionales referidas a EaD, los antecedentes bibliográficos analizan los marcos regulatorios y la necesidad de reformular las acciones y los programas de gobierno para fomentar la EaD y apoyar la formación docente (Dourado, 2008; Moore y Kearsley, 2011). En la investigación, se profundiza el impacto de las disposiciones sobre el sistema de EaD y se agrega la lenta actualización normativa y la falta de políticas públicas. Además, los resultados remarcan la importancia del sistema político institucional para el avance de

la EaD y su regulación y visibilización mediante la generación de normativa propia que garantice la continuidad.

Tomando en consideración las decisiones institucionales para establecer la modalidad, la literatura recomienda planear estratégicamente la EaD (Moore y Kearsley, 2011) y diseñar un modelo de gestión que contemple la planificación, la organización, el control y la mejora del proceso (Ćukušić et al., 2010). Los resultados empíricos amplían y profundizan dichas fases (que no se presentan de forma lineal ni uniforme); es posible agruparlas en procesos estratégicos para implementar y sostener la EaD y en procesos derivados de esta decisión. Los resultados destacan la decisión política y el apoyo de las autoridades como un componente estratégico para institucionalizar la EaD. La literatura lo confirma y agrega las expectativas de los usuarios sobre el rol y el apoyo institucional para guiar este proceso (Awidi y Cooper, 2015; Allan et al., 2013), es decir, se destaca que el apoyo debe ser percibido por los colaboradores.

Una forma de visibilizar el apoyo institucional es la generación de reglamentación. La exigencia de confeccionar el SIED, derivada de las normativas gubernamentales, para las universidades con propuestas a distancia ha sido destacada por los entrevistados y verificada en el relevamiento documental. Su elaboración implica un reconocimiento formal y una mayor sistematización de los procesos de gestión de la EaD. La literatura avala la elaboración de un “documento de política y estrategia” (Awidi y Cooper, 2015, p. 64) que muestre la posición institucional respecto a la EaD e incluya objetivos, infraestructura, control de calidad, soporte técnico, presupuesto, colaboración de personas interesadas y planificación de recursos (Awidi y Cooper, 2015).

Diversos estudios (Alhomod y Mohd Mudasar, 2013; Ensminger, Surry, Porter, y Wright, 2004; Hardaker y Singh, 2011; Lin, Ma, y Lin, 2011 y Morrison, 2007, citados por Awidi y Cooper, 2015) marcan como factores críticos para implementar EaD a componentes relacionados con gestión institucional, docentes, estudiantes, tecnología y pedagogía. En la presente investigación claramente el acompañamiento institucional y la existencia de un plan organizacional referido a la EaD se marcan como críticos. También se menciona la visión sistemática, las personas involucradas, la formación, el funcionamiento de la plataforma, la reglamentación, el presupuesto y el esquema pedagógico, entre otros. Entonces, se corrobora lo mencionado en la literatura y se agrega la importancia de reconocer estos factores, propios de cada institución, para diseñar una estrategia que garantice la sostenibilidad de la modalidad.

Particularmente, del relevamiento de campo se observa la inclusión dentro del modelo pedagógico de estudiantes con particularidades (alejados geográficamente, primera generación de alumnos universitarios en su entorno familiar, pertenecientes a sectores vulnerables, provenientes de diversos grupos etarios y/o con capacidades

especiales, entre otras). La literatura concuerda en la necesidad de contemplar dentro de la estrategia pedagógica de EaD al estilo de aprendizaje de los estudiantes no tradicionales (Allan et al., 2013). Además, tanto los resultados como los antecedentes (Mill, 2015; Moore y Kearsley, 2011) refieren a la determinación del grado de flexibilidad en términos de tiempo, espacio y organización curricular ofrecida a los alumnos, reforzando la aplicación de las facilidades que brindan las tecnologías.

En lo concerniente al cuadro de colaboradores para trabajar en EaD, los resultados y la literatura acuerdan en que se debe incluir profesionales de diversas disciplinas y competencias. Moore y Kearsley (2011) refieren a que debe decidirse si se los designará a tiempo completo o parcial, aspecto que tangencialmente es mencionado en la investigación. Como hallazgo basado en los resultados, se agrega la forma de designar a las personas que trabajan en el sistema de EaD, mediante concursos o por contratos temporales, y la caracterización de los colaboradores de EaD, que incluye a docentes y no docentes que realizan tareas administrativas, de gestión y de servicio indispensables para sostener el sistema de EaD. Se remarca que la literatura acompaña los resultados referidos a la necesidad de reconocimiento institucional del tiempo que demanda a los docentes la ejecución de las tareas específicas de la modalidad (Moore y Kearsley, 2011; Benson et al., 2011; Allan et al., 2013).

Sobre las competencias requeridas a los gestores de EaD, los resultados incluyen las pedagógicas específicas para la modalidad, las digitales, que deben estar en permanente actualización, las de administración y organización del sistema de EaD en forma integral y las sociales y políticas para articular diversidad de actores, mantener buen diálogo y trabajar en equipo. Se resalta que el orden en que se mencionan dichas competencias pareciera guardar relación con el estado madurativo en la implementación de la EaD y con el grado de comprensión de la modalidad. La literatura valida los resultados y agrega la gestión de conocimientos a partir de las funcionalidades de internet, donde los conocimientos dejan de transmitirse de forma unidireccional para emerger de la interacción entre los usuarios del sistema (Palacios-Marqués et al., 2013). Por eso el gestor debe promover la participación de los colaboradores, lo cual en las universidades se verifica con el reconocimiento de las ventajas de trabajo en equipo.

Respecto al entrenamiento de los colaboradores, existe consenso en la importancia de la capacitación y el incentivo a docentes, frente a la diversidad de antecedentes, experiencias y percepciones sobre la EaD, y el apoyo institucional para lograr la incorporación de tecnologías (Moore y Kearsley, 2011; Mercangöz et al., 2011; Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012; Benson et al., 2011; Allan et al., 2013; Lee, 2009). La investigación sugiere incluir a los no docentes, quienes deben entrenarse en la lógica de trabajo en EaD, y a los estudiantes. Del relevamiento emerge el carácter de

obligatoriedad, el formato para ofrecer las capacitaciones, la frecuencia y el origen del capacitador, como elementos a tener en cuenta.

Refiriéndose al impacto de los procesos formativos, se recomienda su monitoreo para asegurar la calidad y la eficiencia del trabajo (Moore y Kearsley, 2011). La investigación revela las capacitaciones con aplicación práctica y el monitoreo de la diversidad de recursos didácticos utilizados. Este último aspecto se visualiza en los antecedentes que sugieren evitar la reproducción de estrategias aplicadas en la educación presencial y desarrollar procesos propios de la EaD utilizando recursos transmisores y de comunicación, interactivos y colaborativos (Fernández Barrera y Soto Soto, 2015). En la práctica, se revela que en general los recursos transmisores de información y los de comunicación son los más frecuentes.

En relación a la conformación de los centros de apoyo, los resultados y las referencias (Moore y Kearsley, 2011) acuerdan que es una elección institucional, que requiere decisiones administrativas sobre su localización y forma de gestión (delimitación de derechos y obligaciones y determinación de recursos). Por otra parte, la literatura destaca los problemas principales que se originan en estos centros de apoyo, a saber: problemas de comunicación y políticos, falta de estandarización en procesos administrativos, limitación de poder y falta de autonomía de gestión (Azevedo et al., 2012). En la práctica los gestores solo coinciden en las deficiencias de comunicación, Sin embargo, agregan la inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local y la demora en el intercambio de documentación.

Referente a la gestión de la innovación, los antecedentes bibliográficos aluden que se trata de una preocupación de los gestores de EaD, vinculada al planeamiento estratégico (Araújo et al., 2013). Esto se visualiza en el relevamiento al indicar la necesidad del involucramiento organizacional. La investigación brinda mayores detalles en el diseño de estrategias para desarrollar propuestas innovadoras, la aplicación en prácticas concretas y las dificultades para generar innovación, las cuales también se mencionan en la literatura. Puntualmente, la bibliografía aconseja identificar a las personas innovadoras, a quienes debe incentivarse para generar un efecto multiplicador y gestionar el cambio hacia la EaD (Moore y Kearsley, 2011). Esto se corrobora en universidades donde la innovación surge de iniciativas aisladas de personas o grupos interesados con interés en este tema.

En cuanto al requerimiento de necesidades y recursos para EaD, los antecedentes mencionan las decisiones sobre el presupuesto, principalmente relativas a prioridades y asignación de recursos (Moore y Kearsley, 2011; Badiru y Jones, 2012). En las universidades relevadas, la elaboración de presupuestos es una herramienta para estimar y asignar los recursos disponibles, que requiere una minuciosa tarea de

planificación. La literatura agrega que se deben confeccionar sobre datos confiables (Moore y Kearsley, 2011). Los datos destacan la utilización de recursos compartidos para disminuir el impacto presupuestario y delegar la inversión en especialistas. Respecto a la incorporación de recursos tecnológicos, la literatura se enfoca en un análisis financiero de la inversión (Angelou y Economides, 2007). En la práctica, cuando se trata de un gran desembolso económico los gestores delegan esta decisión en las autoridades centrales, para ser evaluada desde una óptica general.

Finalizando el apartado de discusión, se mencionan aspectos vinculados al monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD. Los resultados y la literatura destacan la importancia del involucramiento institucional y la utilización de diversas herramientas (Moore y Kearsley, 2011; Thurab-Nkhosi y Marshall, 2009). Badiru y Jones (2012) sostienen que para comenzar con EaD se requiere asignar “tareas y responsabilidades a individuos específicos involucrados” (p. 158) para lo cual sugieren utilizar una herramienta que detalle las responsabilidades de cada actor. Esta práctica se aprecia en una universidad que utiliza un sistema para registrar las actividades y el grado de cumplimiento y así monitorear y evaluar la calidad de la EaD.

Como objeto de control representativo de la calidad del sistema de EaD, empíricamente se verifica que se considera la satisfacción de los alumnos (Pillon et al, 2015; Martínez-Caro, 2011; Thurab-Nkhosi y Marshall, 2009; Moore y Kearsley, 2011), el funcionamiento del ambiente virtual y los procedimientos generales (Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012; Thurab-Nkhosi y Marshall, 2009; Moore y Kearsley, 2011). Así se originan los ajustes tendientes a mejorar los procesos (Ćukušić et al., 2010). Los antecedentes agregan la conveniencia de relevar el grado de satisfacción de los docentes en relación a la tecnología (Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012; Moore y Kearsley, 2011) y la práctica docente referida a EaD (Benson et al., 2011), aspecto que en los resultados solo se menciona dentro de la evaluación del impacto del entrenamiento.

Por último, la literatura remarca los costos asociados al control de la calidad (Stoica y Ghilic-Micu, 2009): de conformidad (incluyen prevención y evaluación) y de no conformidad (costos de fallos internos y externos). La contemplación de los costos se valida en los resultados empíricos. Si bien no se asigna la misma denominación, los gestores consideran el tiempo implicado en controlar la calidad y los costos que genera la ausencia de monitoreo. Los resultados del control deben retroalimentar el funcionamiento del sistema para detectar oportunidades de mejora (Thurab-Nkhosi y Marshall, 2009).

Considerando los resultados obtenidos y su discusión con la literatura y la teoría institucional, en la siguiente sección se rediseñan las estrategias sugeridas para gestionar la EaD.

6.3. Estrategias para la gestión de la EaD en universidades públicas nacionales

Frente a la discusión de los resultados con la literatura y la teoría de base, es posible enriquecer las estrategias presentadas en el capítulo 5.

El diseño de las estrategias de gestión de la EaD se origina en el *reconocimiento del estado actual* de implementación de la modalidad y adopción de tecnologías (Parlakkilic, 2013), que debe complementarse con la *identificación del estado deseado*, indagando en las verdaderas razones institucionales para incorporar EaD (Awidi y Cooper, 2015). La brecha existente conforma la base para la *gestión gradual del proceso de institucionalización* (Zucker, 1999; Tolbert y Zucker, 1996).

Las buenas prácticas detectadas parten de la *decisión política y el apoyo de las autoridades para institucionalizar la EaD*. Debido a que se trata de un factor que surge repetidamente durante la investigación, se considera que es la base del modelo para gestionar esta opción pedagógica y didáctica a partir de la cual se va a *delinear el proyecto organizacional referido a EaD* (Alrasheedi et al., 2016; Awidi y Cooper, 2015; Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012).

La forma de visibilizar este apoyo y darle la operatividad necesaria mediante el diseño de un modelo de gestión, y que es otra buena práctica y estrategia recomendada que se destaca dentro de los resultados y en las discusiones teóricas, es el establecimiento de políticas organizacionales sobre EaD. Esto se logra con la *definición del sistema político organizacional* y la *generación de normativa y reglamentación institucional*. Esto requiere establecer los lineamientos generales de funcionamiento en cuanto a la EaD para sistematizar y formalizar los procesos estratégicos y de implementación, integrando el trabajo de las unidades académicas para aunar criterios en favor de esta opción educativa. Aquí se incluye el *diseño del modelo pedagógico* que sustente este modo educativo y determine el grado de flexibilidad en términos de tiempo, espacio y organización curricular que se ofrecerá a los alumnos (Awidi y Cooper, 2015; Allan et al., 2013; Mill, 2015; Moore y Kearsley, 2011).

Las políticas respaldadas en normativa constituyen un soporte para *gestionar el cambio y guiar el avance de la EaD*; permiten su sostenibilidad minimizando el impacto de los cambios de gobierno institucional favoreciendo así su continuidad. Sin embargo, deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a la operatoria cambiante de una modalidad que se vale de medios tecnológicos.

Seguidamente se destaca como una buena práctica y un requerimiento estratégico la *asignación presupuestaria* para el funcionamiento de un sector institucional de EaD y para la inversión en los recursos necesarios. La ausencia de financiamiento específico para la EaD implica supeditar las actividades al otorgamiento

de recursos por parte del sector del cual dependen jerárquicamente, ocasionando imprevisibilidad y variaciones en los fondos para sustentar las tareas. La asignación de recursos requiere la *elaboración de presupuestos sobre datos confiables* y una cuidadosa tarea de planificación. Se destaca en este punto la ventaja derivada de la *utilización de recursos compartidos* con otras áreas de la universidad (Moore y Kearsley, 2011; Badiru y Jones, 2012; Angelou y Economides, 2007).

También se sugiere *conformar un sector de EaD a nivel de la estructura central* porque otorga una mayor visibilidad a la modalidad, permite establecer lineamientos institucionales mínimos y gestionar de forma eficiente los recursos al facilitar la interrelación con otras áreas (como el sector de sistemas y el de audiovisuales). Además, se debe incentivar *la creación de sectores de EaD en las unidades académicas* para adaptar los lineamientos institucionales a la realidad de cada dependencia. En las decisiones sobre la estructura debe reconocerse la influencia que genera la *organización estructural de la universidad*, que puede adoptar diversos formatos.

Respecto al cuadro de colaboradores necesario para llevar adelante la modalidad, se sugiere la *conformación de un equipo interdisciplinario* que reúna profesionales del área pedagógica de EaD, tecnológica y de soporte administrativo, recurriendo a profesionales externos para el asesoramiento en temáticas puntuales (Moore y Kearsley, 2011). Se debe *reconocer institucionalmente el trabajo* que demanda a los docentes la realización de tareas vinculadas a la EaD (Moore y Kearsley, 2011; Benson et al., 2011; Allan et al., 2013). Además, es recomendable que los colaboradores sean guiados por un *gestor de EaD*, que tenga competencias pedagógicas, digitales, de administración y organización, sociales y políticas y de gestión de conocimiento (Palacios-Marqués et al., 2013), las cuales deberían estar equilibradas para evitar conducciones extremas (por ejemplo, hacia los aspectos técnicos o pedagógicos, exclusivamente).

Acerca de la orientación de los colaboradores pertenecientes al sistema de EaD, la estrategia que se deriva de las prácticas beneficiosas parte del involucramiento de la universidad. Lo deseable es que se puedan brindar los recursos necesarios para asegurar la *oferta de un entrenamiento mínimo* que se espera de los actores involucrados (docentes, no docentes y alumnos). Se sugiere contar con una variada gama de formatos dependiendo de la temática, frecuencia, destinatario y origen del capacitador. Además, se debe hacer énfasis en formar en temas específicos sobre gestión de EaD a aquellos que participan en la toma de decisiones referidas a este modo educativo. Lo deseable es que luego puedan *diseñarse estrategias de monitoreo posteriores* a partir del acompañamiento de los capacitadores, por ejemplo, que permita mejorar la sostenibilidad del entrenamiento (Moore y Kearsley, 2011; Mercangöz et al.,

2011; Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012; Benson et al., 2011; Allan et al., 2013; Lee, 2009; Fernández Barrera y Soto Soto, 2015).

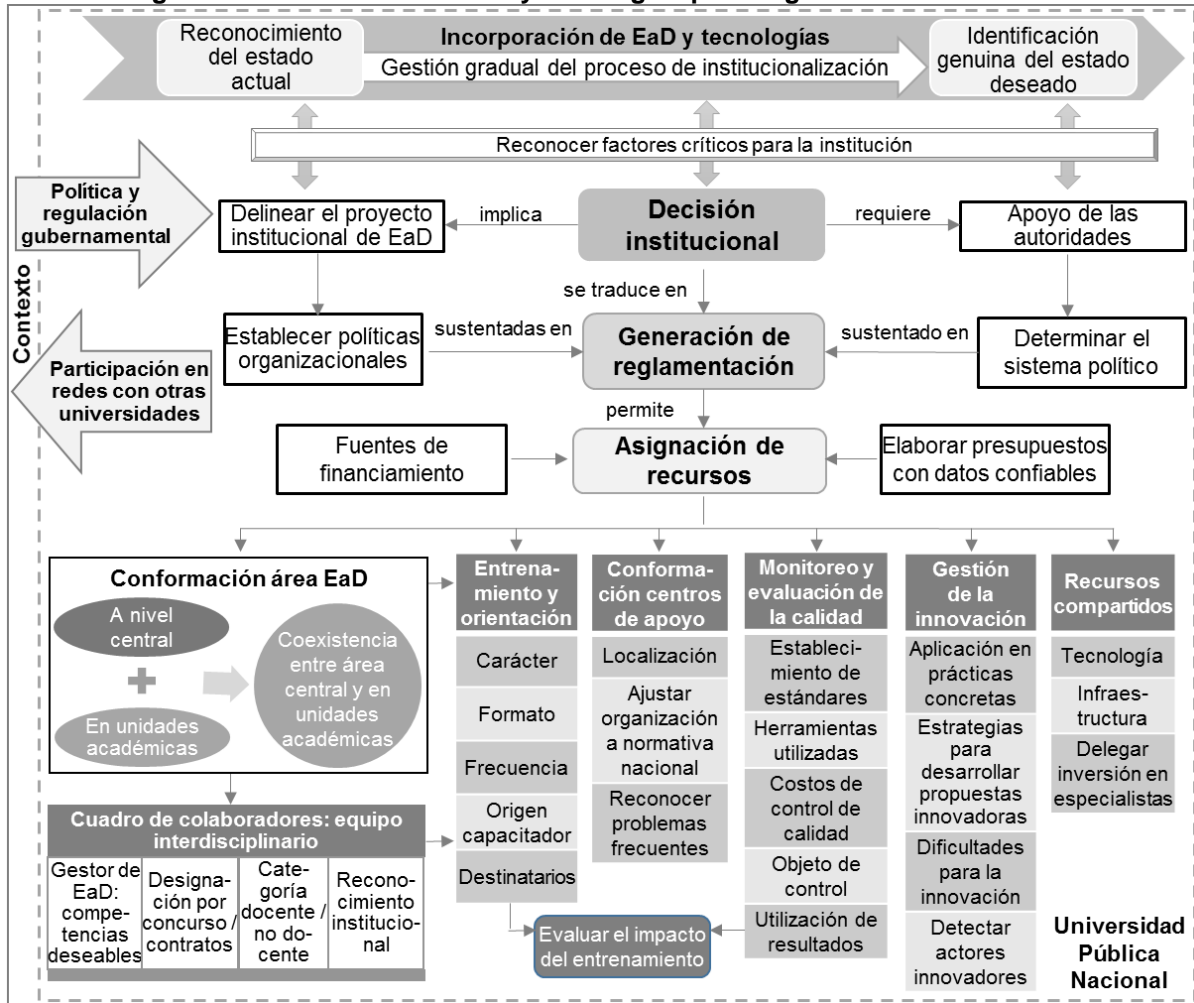
Otra estrategia que depende de la voluntad de cada institución, y se deriva de la asignación de recursos y de las elecciones referidas a la estructura de funcionamiento, es la *decisión de conformar centros de apoyo* (Moore y Kearsley, 2011). En caso de resolver su creación, se recomienda *generar normativa que regule su funcionamiento*, minimice los problemas frecuentes y permita ajustar la organización en función a la reglamentación nacional (Azevedo et al., 2012).

Finalizando el recorrido por las buenas prácticas identificadas, se sugiere lograr el involucramiento de la organización en dos aspectos relevantes. El primero se refiere a la decisión institucional de *gestionar la innovación* que requiere involucrar a todos los actores intervinientes, diseñar diversas estrategias para fomentar el surgimiento de propuestas innovadoras y brindar los recursos para llevarlas adelante (Araújo et al., 2013). Se destaca la importancia de *detectar aquellos actores innovadores*, cuando todavía no es una práctica generalizada, para facilitarles herramientas y generar un efecto multiplicador (Moore y Kearsley, 2011). El segundo punto es la *implicación en el diseño de un sistema de control de la calidad de la EaD*, que requiere apoyo normativo para establecer los estándares requeridos, la generación y aplicación de variada gama de herramientas, el cálculo de los costos asociados y la posterior utilización de los resultados obtenidos para generar la necesaria retroalimentación que permita adecuar la operatoria para asegurar la calidad (Moore y Kearsley, 2011; Thurab-Nkhosi y Marshall, 2009; Badiru y Jones, 2012; Pillon et al, 2015; Martínez-Caro, 2011; Al-Busaidi y Al-Shihi, 2012; Ćukušić et al., 2010; Benson et al., 2011; Stoica y Ghilic-Micu, 2009).

Estas estrategias se despliegan dentro de cada universidad y se adaptan al funcionamiento propio de cada institución. Sin embargo, también reciben la *influencia de las políticas y regulaciones gubernamentales* que establecen el marco legal de referencia para la EaD. Considerando la falencia en cuanto a políticas de incentivo específicas y la lenta actualización normativa, se sugiere adoptar un *rol activo por medio de la participación en redes con otras universidades* para debatir y diseñar estrategias conjuntas para impulsar la generación de políticas públicas y reglamentaciones específicas para EaD, como ya existen para la educación presencial (Dourado, 2008; Moore y Kearsley, 2011).

Producto de la sistematización de las principales estrategias derivadas de complementar los resultados con la Teoría Institucional y con la literatura, se obtiene el conjunto de estrategias para la gestión de la EaD en las universidades públicas nacionales que se presenta en la Figura 27.

Figura 27. Marco de referencia y estrategias para la gestión de la EaD



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 27, la incorporación de EaD y tecnologías parte del reconocer el estado de situación actual respecto a su adopción y requiere la identificación genuina del estado deseado para gestionar el cambio gradual del proceso de institucionalización que permitirá alcanzarlo. Luego, teniendo en cuenta los factores críticos de cada institución se debe derivar la decisión institucional para incorporar EaD y tecnologías, que requiere el apoyo de las autoridades e implica delinear el proyecto de EaD para la universidad. Esta decisión debe traducirse en reglamentación de soporte y en la asignación de recursos para conformar un área de EaD con un equipo interdisciplinario, el entrenamiento y orientación de las personas, la conformación de centros de apoyo (si la institución lo decide), el monitoreo y la evaluación de la calidad y la gestión de la innovación, fomentando la utilización de recursos compartidos. Adicionalmente, la universidad debe considerar la influencia de las políticas y regulaciones gubernamentales, provenientes del contexto en que están inmersas, y asumir un rol activo para impulsarlas mediante la participación en redes interuniversitarias.

Entonces, se concluye que la incorporación de la EaD y tecnologías depende de una decisión institucional, sustentada en reglamentaciones, que debe acompañarse con la asignación de recursos para conformar un área de EaD, contar con un equipo de colaboradores interdisciplinario, entrenar y orientar a las personas, conformar centros de apoyo presenciales, monitorear y evaluar la calidad y, finalmente, gestionar la innovación, compartiendo los recursos con otras áreas de la organización. El sostenimiento de la EaD dependerá de reconocer cuáles son los factores críticos para cada institución.

7. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente capítulo se exponen las consideraciones finales resultantes de la investigación, junto con las contribuciones, las implicaciones y, por último, las limitaciones y sugerencias de estudios futuros.

El objetivo general de la investigación se basaba en proponer estrategias para la gestión de la educación a distancia en las universidades públicas nacionales de la República Argentina. Para alcanzar este objetivo, se formularon cinco objetivos específicos, cuya consecución se fue plasmando en los apartados anteriores.

El primer objetivo específico era “identificar los elementos vinculados a la gestión de la EaD a partir de un relevamiento sistemático de la literatura” que permitió extraer los componentes de la gestión de la EaD derivados de los artículos analizados, los cuales se utilizaron para complementar aquellos provenientes de la teoría de referencia (Moore y Kearsley, 2011). Las investigaciones que surgieron del relevamiento mayormente se caracterizaban por ser de tipo descriptivas, con abordaje cualitativo y aplicaban el método del estudio de caso, siendo que ninguna abarcaba la totalidad de instituciones de un mismo país. Estas consideraciones se tuvieron en cuenta al momento de diseñar metodológicamente el presente estudio. En cuanto al análisis de contenido de los resultados, fue posible observar que algunos aspectos se repetían, verificando el modelo teórico con los datos obtenidos, mientras que otros elementos emanaron de los datos empíricos y permitieron una mayor aproximación a la realidad de las instituciones. Por medio del estudio de cada elemento, fue posible elaborar el modelo conceptual de referencia que se utilizó de base en las siguientes etapas de la investigación.

El segundo objetivo específico, consistente en “relevar la organización estructural de los sectores de EaD de las universidades públicas nacionales de la República Argentina” fue abordado por medio del relevamiento de documentos, principalmente los institucionales, y verificado con las declaraciones de los gestores de EaD. Se realizó una descripción de la estructura de funcionamiento adoptada por la institución, siendo que esta repercute sobre las decisiones que se toman en materia de organización estructural. Luego, se pudo observar la predominancia de universidades que cuentan con un sector de EaD a nivel central, mientras que en menor proporción existe un área dentro de las unidades académicas. Sobre este último aspecto, se destacan numerosas ventajas de conformar un área en la estructura central que incluyen la visibilidad de la EaD, la generación de lineamientos institucionales, la gestión eficiente de recursos y la posibilidad de lograr mejor articulación con las unidades académicas. En contraposición, las desventajas marcan una alta dependencia del impulso y del apoyo político del gobierno institucional para que el sector central brinde los resultados

deseados. Respecto a la conformación de áreas de EaD en las unidades académicas, se presenta diversidad de avance en función de las necesidades y de los recursos de cada dependencia. Se arriba a la conclusión de que es recomendable lograr la coexistencia de un área de EaD central y de sectores ubicados dentro de las unidades académicas, siempre respetando la autonomía y delimitando las funciones, para sumar los beneficios del trabajo colaborativo.

Como tercer objetivo específico, se planteó “describir los factores que intervienen en la ejecución de la gestión de la EaD en las universidades públicas nacionales”. El mismo fue alcanzado por medio de una minuciosa exposición de los elementos detectados en el relevamiento, los cuales fueron agrupados en torno a las categorías iniciales derivadas del modelo conceptual de referencia. Los factores intervinientes en la gestión, que emanaron de los datos, dieron lugar a la creación de las denominadas categorías intermediarias y finales que permitieron una mayor aproximación a la realidad de la gestión de la EaD en las universidades objeto de estudio. Como producto resultante de haber logrado este objetivo, se confeccionó el Libro de Códigos con la sistematización de las categorías.

El cuarto objetivo específico, referido a “identificar buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de la EaD”, fue abordado a través del análisis detallado de los elementos intervinientes en la gestión y de las inferencias que se formularon, interpretando el significado de cada categoría en el contexto del estudio de las universidades públicas nacionales. Las buenas prácticas y las oportunidades de mejora fueron consolidadas en el Cuadro 25. Así fue posible detectar las acciones o las características vinculadas a aspectos positivos y, en contrapartida, se identificaron los factores que los propios gestores relacionan con elementos que deben ajustarse y que se traducen en oportunidades de mejora del sistema de EaD.

El último objetivo específico, consistente en “diseñar estrategias de actuación frente a las buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de EaD” se logró mediante la elaboración de sugerencias estratégicas, haciendo énfasis en la superación de las falencias detectadas que permitan materializar las oportunidades de mejora detectadas y el refuerzo de las buenas prácticas. Los resultados de las estrategias sugeridas se presentaron de forma sistematizada en el Cuadro 25 y fueron analizados en profundidad en el apartado 6.3.

Finalmente, luego de haber logrado los objetivos específicos de la tesis, es posible concluir que las universidades públicas nacionales pueden gestionar la EaD considerando un marco de referencia de prácticas y estrategias, que se encuentra consolidado la Figura 27. El mismo surge por medio de la sistematización de los resultados de la investigación, complementados con la literatura y a la luz de los

elementos que se hacen presentes dentro de la Teoría Institucional, que se referencia para explicar los resultados del campo empírico que no encuentran un sustento teórico en la literatura referida a la modalidad.

El Cuadro 26 resume las consideraciones finales de la investigación que se analizan en las siguientes subsecciones.

Cuadro 26. Resumen de las consideraciones finales

Objetivo específico	Lagunas de investigación	Contribuciones	Implicaciones	Estudios futuros
a	Necesidad de estudiar a la gestión de la EaD desde una perspectiva general.	Presentación consolidada de un modelo conceptual teórico conformado por elementos vinculados a la gestión de la EaD.	El modelo conceptual presentado puede tomarse de base para analizar la incorporación de EaD en las universidades públicas nacionales.	Utilizar el modelo conceptual de referencia para analizar la incorporación de EaD en otras unidades de análisis.
b	Necesidad de estudiar la forma de incorporar la EaD en la estructura organizacional de las universidades públicas nacionales (Civeira, 2015).	Visibilizar la existencia de diferencias estructurales en la organización de los sectores de EaD que genera, como consecuencia, dificultades en la institucionalización de la modalidad.	Las diferencias en la organización de la estructura marcan una oportunidad para perfeccionar la normativa gubernamental, brindando pautas para organizar la EaD dentro de la estructura institucional y así colaborar en la configuración estructural del campo de la EaD dentro de las universidades públicas nacionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar el relevamiento estructural mediante la opinión de otros actores intervinientes, como por ejemplo, autoridades, docentes, estudiantes. • Profundizar el relevamiento de la incorporación de la EaD en la estructura organizacional mediante el análisis estructural de las unidades académicas que conforman las universidades públicas nacionales. • Explorar la incorporación de la EaD en la estructura organizacional en universidades privadas o en universidades bajo diferente contexto geográfico.
c	Necesidad de efectuar una investigación empírica que permita recolectar e integrar las actividades que se realizan en el campo de la gestión de la EaD.	Visibilizar e ilustrar la diversidad de elementos que intervienen en la gestión de la EaD en las universidades públicas nacionales y sistematizarlas en un cuerpo ordenado de prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a mejorar la gestión de la EaD a partir del reconocimiento de las prácticas de otras instituciones, brindando un punto de partida para las instituciones jóvenes y para evitar la repetición de errores. • Reducir la heterogeneidad y la fragmentación existentes en la educación superior orientando y enriqueciendo el trabajo de los gestores de la modalidad. 	Complementar la sistematización de prácticas informadas por los gestores con aquellas provenientes de otros actores que intervienen en la EaD, como otros miembros del equipo de gestión, docentes, no docentes y alumnos.

Objetivo específico	Lagunas de investigación	Contribuciones	Implicaciones	Estudios futuros
d	Ausencia de relevamientos empíricos que identifiquen buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de la EaD que permitan el avance de la modalidad en las universidades públicas nacionales.	Brindar información empírica que explicita las buenas prácticas que han adoptado las universidades en materia de gestión de la EaD y las dificultades existentes que pueden traducirse en oportunidades de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir la generación de políticas públicas de soporte a la EaD direccionadas a promover las buenas prácticas identificadas y a brindar ayuda para que las instituciones puedan aprovechar las oportunidades de mejora. • Promover el intercambio de buenas prácticas para la gestión de la EaD en las instituciones de educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar los hallazgos por medio de estudios de tipo correlacionales o explicativos para detectar la existencia de relaciones entre la gestión de la EaD y determinadas variables, tales como la denominación del área de EaD y la cantidad de carrera o entre la formación del gestor y las respuestas sobre las competencias requeridas para gestionar la modalidad. • Releva buenas prácticas y oportunidades de mejora de la gestión de la EaD en universidades privadas o ubicadas en diferente contexto geográfico que complementen los hallazgos por medio de la existencia de diferencias y similitudes.
e	Necesidad de recolectar la experiencia del campo para vincular a la teoría y estructurar colectivamente el campo de la gestión de la EaD.	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar información empírica y contrastada con el soporte teórico sobre las tareas vinculadas a la gestión de EaD que conforme un marco de referencia de prácticas y estrategias que permitan determinar lineamientos y fundamentar las estrategias referidas a la EaD. • Identificar aspectos poco explorados en la literatura y demandados por el campo empírico para enriquecer la teoría brindando un acercamiento con la práctica de gestionar la EaD en las universidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar la implementación de buenas prácticas y estrategias de mejora para la gestión de la EaD para mejorar la organización del campo y el desarrollo de las instituciones que actúan con EaD. • Propiciar la actualización del campo de investigación de la gestión de la EaD en las instituciones de educación superior. 	Realizar un estudio de caso único y holístico que permita analizar en profundidad a una universidad pública para testear la aplicabilidad contextual del modelo de referencia propuesto y detectar posibles ajustes.
-	-	Brindar un marco de referencia que representa la institucionalización de la educación mediada por tecnologías en las universidades públicas nacionales de la República Argentina sin la aceleración promovida por la adopción tecnológica ocasionada por la pandemia del COVID-19.	Facilitar el análisis de los cambios instrumentados en las universidades públicas nacionales argentinas en términos de la institucionalización de la EaD luego de la pandemia del COVID-19.	Realizar un relevamiento de los cambios en la estructura vinculada a la EaD de las universidades públicas nacionales argentinas y en las prácticas incorporadas, modificadas y eliminadas como consecuencia de la pandemia del COVID-19 para identificar los cambios ocurridos la luz de las exigencias contextuales.

Fuente: elaboración propia.

En las siguientes subsecciones se profundizan los aportes resultantes de la tesis indicando las principales contribuciones, las implicaciones derivadas y las limitaciones y sugerencias de estudios futuros.

7.1. Contribuciones de la investigación

La presente tesis brinda como producto final un marco de prácticas y estrategias para la gestión de la educación a distancia en las universidades públicas nacionales de la República Argentina.

La principal contribución se origina en esta sistematización de prácticas y estrategias sugeridas que se derivan del análisis pormenorizado de la actividad que realizan los gestores de EaD, que trabajan directamente en las universidades, y que puede considerarse como la resultante de la suma de experiencias laborales, profesionales, personales e institucionales de todos los entrevistados.

Los elementos que conforman el mencionado marco de referencia cuentan con el refuerzo de la literatura al haber sido fundamentados teóricamente, clasificados y sistematizados de forma tal que puedan ser considerados como una base orientativa para la gestión de la EaD. Al igual que se indica respecto a la incorporación de la EaD en las instituciones, la asimilación de las prácticas y sugerencias estratégicas también es un proceso gradual que debe realizarse respetando los tiempos personales e institucionales. En algunos casos, puede requerir ajustes para adaptarlo a la propia dinámica organizacional.

En cuanto a los elementos que surgen frente a los datos y que no fue posible encontrar bases conceptuales de sustento, se destaca la organización estructural del sector de EaD. Si bien la literatura refiere a la conformación de un cuadro de colaboradores interdisciplinario, la investigación sugiere que deben agruparse en torno a un área específica dentro del organigrama institucional. Este sector debería ubicarse dentro de la estructura central de la universidad para otorgar mayor visibilidad institucional a la modalidad, permitir la generación de lineamientos y normativas organizacionales, gestionar de forma eficiente los recursos y brindar la posibilidad de articular con otros sectores de la organización. Asimismo, se recomienda que trabaje en forma cohesionada con los sectores de EaD que deberían conformar las unidades académicas interesadas en esta opción educativa.

Otro hallazgo resultante del estudio, se vincula con el análisis de la forma de designar a los colaboradores de EaD, que puede ser mediante el mecanismo de llamado a concurso o por medio de la celebración de contratos temporales. Lo mismo sucede con la caracterización de los colaboradores que pueden designarse con una categoría docente o no docente. Se trata de aspectos que, tal vez por su alto nivel de detalle, se asocian a cuestiones operativas y no son referenciados en estos términos por la literatura. No obstante, los gestores los mencionan con frecuencia por el carácter de estabilidad asociado a cada una de estas vías de designación y por el nivel de reconocimiento institucional y económico de cada categoría.

También se puede mencionar como un aporte teórico derivado de la investigación, e incluido en el marco de referencia producto de la tesis, los siguientes elementos a tener en cuenta al momento de diseñar el entrenamiento de los colaboradores de EaD: la determinación del carácter de obligatoriedad, el formato para ofrecer las capacitaciones, la frecuencia de actualización y el origen del capacitador. La literatura menciona la estrategia de entrenar y orientar a los agentes, pero no profundiza en esos aspectos que también pueden considerarse de tipo operativos.

Por otra parte, la investigación brinda un aporte en cuanto a los procesos estratégicos para implementar y sostener la EaD y de aquellos derivados de esta decisión, que no se destaca por la enumeración de los mismos, sino porque se presentan de forma diferente en las universidades. En consecuencia, cada una de ellas deberá personalizar el recorrido individual para llevar adelante la modalidad. Lo mismo sucede con la identificación de los factores críticos: si bien existe consenso generalizado en algunos de ellos (tales como el acompañamiento institucional y la existencia de un plan organizacional referido a la EaD) y en la necesidad de identificarlos para diseñar una estrategia adecuada que garantice la sostenibilidad de la modalidad, dichos factores dependerán de las características y la situación contextual de cada universidad.

En cuanto a los centros de apoyo, de los resultados emergen los problemas derivados de la oferta formativa que, en algunas de las instituciones, no se adecúa a la demanda local ocasionando que estos espacios no tengan la respuesta esperada. Otro problema que no se menciona en investigaciones previas es la demora derivada del intercambio de documentación. Estos aspectos podrían solucionarse reforzando reglamentariamente la necesidad de realizar estudios diagnósticos y la optimización del uso de las herramientas tecnológicas.

Vinculados a la gestión de la innovación, la investigación brinda detalles referidos al diseño de estrategias para desarrollar propuestas innovadoras, a la aplicación en prácticas concretas y a la existencia de dificultades para generar innovaciones. Estos resultados permiten ilustrar, desde un punto de vista práctico, al abordaje teórico que se obtiene en la literatura respecto a esta temática. Se trata de factores que no se presentan en forma generalizada, sino que dependen de la realidad de cada universidad y que posibilitan, por ejemplo, el diseño de estrategias vinculadas a generar proyectos de investigación institucionales sobre la innovación en EaD. También se fomenta la participación en redes referidas a la modalidad, la contratación de asesores externos para incorporar prácticas innovadoras, la celebración de acuerdos con instituciones con trayectoria en EaD para el intercambio de experiencias, entre otras.

Referido al requerimiento de recursos para la EaD, el estudio marca la utilización compartida de equipos técnicos y de infraestructura con otras áreas de la universidad

que permite una disminución en el impacto presupuestario. Además, se delegan las decisiones de inversión en especialistas que pueden evaluar la conveniencia institucional.

Se considera relevante mencionar que por medio del relevamiento sistemático de la literatura se pudo identificar la ausencia de investigaciones que incluyan a la totalidad de instituciones de similares características de un mismo país. Por este motivo, la investigación establece un avance en el estudio conjunto de las instituciones de educación superior, que se caracterizan por ser universidades públicas nacionales instaladas en el territorio argentino.

Adicionalmente, la tesis brinda un marco de referencia de la institucionalización de la EaD previo a la pandemia del COVID-19 que aceleró la incorporación de tecnologías y la transformación digital de las organizaciones en general, alcanzando a las universidades. Ante este contexto, las instituciones se vieron forzadas a adoptar la tecnología para mediatizar los contenidos y esa aceleración termina influenciando las prácticas de gestión de la EaD. Por lo tanto, como la investigación se encuentra exenta de los efectos de esta pandemia, por haberse recolectado y analizado los datos con anterioridad, conforma un antecedente de relevancia para comparar los cambios institucionales ocurridos a la luz de las exigencias contextuales.

Entonces, la presente tesis avanza en el conocimiento de la gestión de la EaD con la presentación de un marco sistematizado de prácticas y estrategias aplicables para gestionar la modalidad, en el escenario nacional de las universidades, enriqueciendo la teoría con el acercamiento al campo empírico.

7.2. Implicaciones derivadas de la investigación

En la sección actual se mencionan las implicancias prácticas que se derivan de las contribuciones generadas en la investigación.

En líneas generales, luego del contacto directo establecido durante las entrevistas a los gestores de EaD se recibieron manifestaciones de agradecimiento por la oportunidad de expresarse y de realizar una autorreflexión respecto a su actividad. Se trata de personas que están inmersas en una gran carga de trabajo y esto implica que pocas veces tienen el tiempo y el espacio para detenerse a reflexionar sobre la labor efectuada, la diversidad de tareas, las razones que motivan las decisiones y sus verdaderos intereses y preocupaciones. Por estas razones, se acentúa la pretensión del estudio para contribuir en el trabajo diario de los gestores quienes, además de valorar la investigación, mostraron notable interés en acceder a los resultados.

Partiendo de esta demanda existente en el campo empírico referido a la gestión de la EaD, que requiere un mayor sustento teórico que se adapte al contexto que

atravesan las universidades públicas y les permita fundamentar el trabajo que realizan, la contribución práctica se puede establecer en tres niveles.

Con la información sistematizada producto de la investigación, se espera contribuir en primer lugar, a la reflexión crítica del trabajo individual que realizan los propios gestores de EaD en las universidades por medio del reconocimiento de las tareas que se llevan a cabo y las que podrían llegar a realizarse, así como el impacto que generan en la institución.

Seguidamente, se pretende colaborar para el fortalecimiento de las buenas prácticas de gestión de EaD en las instituciones objeto de estudio por medio de la identificación y descripción detallada de los elementos que conforman la gestión. Además permite realizar una comparación con lo que ocurre en otras universidades para delinear cursos de acción personalizados y adaptar las estrategias sugeridas a la realidad de cada institución educativa.

Por último, se anhela contribuir a la generación de políticas públicas de soporte a esta opción pedagógica de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo las referidas al financiamiento específico, por medio de la visibilización de las falencias que se presentan en las universidades públicas nacionales.

7.3. Limitaciones y sugerencia de estudios futuros

En la actual sección se presentan las características de la investigación que podrían considerarse como limitaciones y, al mismo tiempo, ser vistas como oportunidades para realizar estudios futuros que complementen la presente tesis.

Una limitación está dada por la existencia de un sesgo coyuntural al momento de realizar el relevamiento de datos. Las universidades estaban atravesando un período de readaptación interna y estructural a causa de los cambios introducidos en la reglamentación nacional que regula la EaD. En consecuencia, esto podría haber generado que en los resultados se mencionara repetidamente la influencia de estas exigencias en las organizaciones objeto de estudio.

Por otro lado, si bien por su carácter descriptivo el presente estudio no pretende alcanzar una generalización de los resultados obtenidos, la decisión de realizarlo bajo un abordaje de tipo cualitativo podría representar una limitación. Por consiguiente, es posible considerar a la investigación como un punto de partida para efectuar otro tipo de estudios, como los correlacionales o explicativos. Asimismo, podría complementarse con un diseño cuantitativo para abordar el problema, efectuando las adaptaciones necesarias en el modelo de estudio, que permitan generalizar los hallazgos. A modo de ejemplo, podría estudiarse la existencia de correlaciones entre la denominación del área de EaD y la cantidad de carreras, la antigüedad de la EaD y la cantidad de alumnos;

entre el estado de transición en la incorporación de EaD y los elementos vinculados al entrenamiento y capacitación del cuadro de colaboradores (tales como el carácter, formato, frecuencia, origen del capacitador y destinatarios); entre la formación del gestor y las respuestas sobre las competencias requeridas para gestionar la modalidad; entre el estado de transición en la adopción de EaD y la gestión de la innovación (medida en el involucramiento organizacional), la asignación de presupuesto por parte de la universidad y la inversión en recursos tecnológicos, entre otras.

Otra limitación derivada de las elecciones metodológicas, proviene de haber utilizado como fuente principal de datos a los gestores de EaD, por considerar que son los principales referentes al momento de tomar decisiones sobre la gestión de esta opción pedagógica y didáctica, pero sus apreciaciones pueden incluir un sesgo vinculado al área de formación. Si bien las declaraciones de los gestores, obtenidas por medio de entrevistas, fueron trianguladas con el relevamiento documental que permitió acceder a registros institucionales y externos como fuente secundaria de datos, también podría haberse relevado otras fuentes de datos. Concretamente, era posible recurrir a entrevistas con otros miembros del equipo de trabajo del gestor, que pudieran haber dado otro ángulo para analizar el trabajo realizado. También sería factible incorporar la perspectiva de los docentes, no docentes y/o alumnos que participan de la modalidad.

Además de los estudios para sortear las limitaciones mencionadas, se sugiere realizar un estudio de caso único y holístico que permita analizar en profundidad a una universidad pública para testear la aplicabilidad contextual del modelo de referencia propuesto y detectar posibles ajustes. Asimismo, se considera oportuno contrastar los resultados con un relevamiento que incluya a las universidades privadas que, si bien comparten el territorio geográfico, no están sujetas a los mismos condicionantes presupuestarios que las instituciones educativas públicas. También podría realizarse una investigación con organizaciones similares que actúen bajo un contexto geográfico diferente para evaluar el impacto del ambiente en su operatoria.

Finalmente, se sugiere realizar un estudio para visualizar los cambios en la estructura vinculada a la EaD y en las prácticas e inversiones introducidas, modificadas y eliminadas como consecuencia de la aceleración en la adopción de tecnologías generada por la pandemia por COVID-19, así como también una identificación de los principales obstáculos atravesados que generen nuevas líneas de investigación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Busaidi, K. y Al-Shihi, H. (2012). Key factors to instructors' satisfaction of learning management systems in blended learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 24(1), 18–39. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9051-x>
- Alcaraz, M., Azcárate, M. y Aranciaga, I. (2018). Tradiciones de la educación a distancia en universidades nacionales y su vigencia para pensar los desafíos de la expansión y la inclusión. *El cardo*, (14), 127–144. <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/91>
- Allan, H., O'Driscoll, M., Simpson, V. y Shawe, J. (2013). Teachers' views of using e-learning for non-traditional students in higher education across three disciplines [nursing, chemistry and management] at a time of massification and increased diversity in higher education. *Nurse Education Today*, 33(9), 1068–1073. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.04.003>
- Alrasheedi, M., Capretz, L. y Raza, A. (2016). Management's Perspective on Critical Success Factors Affecting Mobile Learning in Higher Education Institutions—An Empirical Study. *Journal of Educational Computing Research*, 54(2), 253–274. <https://doi.org/10.1177/0735633115620387>
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma*, 38(1), 48–71.
- Angelou, G. y Economides, A. (2007). E-Learning Investment Risk Management. *Information Resources Management Journal*, 20(4), 80–104. <https://doi.org/10.4018/irmj.2007100106>
- Araújo, E., Oliveira Neto, J., Cazarini, E. y Martins Oliveira, S. (2013). A gestão da inovação na educação a distância. *Gestão & Produção*, 20(3), 639–651.
- Area Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25–30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>
- Arpaci, I. (2017). The role of self-efficacy in predicting use of distance education tools and learning management systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 52–62. <https://doi.org/10.17718/tojde.285715>
- Awidi, I. y Cooper, M. (2015). Using management procedure gaps to enhance e-learning implementation in Africa. *Computers and Education*, 90, 64–79. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.003>
- Azevedo, P., Marino Costa, A. y Santos da Rosa, R. (2012). Desafios e perspectivas dos coordenadores frente à gestão dos polos de Educação a distância: o caso dos pólos da UAB vinculados ao curso de graduação em Administração a

- distância da UFSC. *Espacios*, 33(3), 24.
<https://www.revistaespacios.com/a12v33n03/123303241.html>
- Badiru, A. y Jones, R. (2012). Project Management for Executing Distance Education Programs. *Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice*, 138(3), 154–162. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000109](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000109)
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (3ra. ed., traductores Antero Reto L. y Pinheiro, A.). Edições 70.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Behar, P. A. (2013). *Competências em educação a distância*. Penso Editora.
- Behr, A. (2014). *Território virtual: a gestão da educação a distância nas perspectivas do tempo-espaço e da sociomaterialidade*. [Tesis de Doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositorio Institucional Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/97716>
- Beltrán, N. (2019). Estructura académica de las universidades públicas argentinas. *Revista de la Asociación de docentes de Administración General de la República Argentina (ADENAG)*, (9), 8–25.
- Benson, V., Anderson, D. y Ooms, A. (2011). Educators' perceptions, attitudes and practices: blended learning in business and management education. *Research in Learning Technology*, 19(2), 143–154.
<https://doi.org/10.1080/21567069.2011.586676>
- Civeira, G. (2015). Estructura, organización y gestión de las facultades de agronomía en Argentina: breve análisis. *Revista Iberoamericana De Educación*, 67(2), 83–102.
<https://doi.org/10.35362/rie672252>
- Coicaud, S. (2010). *Educación a distancia, tecnologías y acceso a la educación superior*. Biblos.
- Copertari, S., Sgreccia, N. y Fantasía, Y. (2010). Educación a Distancia y Formación Docente. Retos y desafíos en los Postgrados de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 6(5), 69–88.
<https://doi.org/10.35305/rece.v0i5.51>
- Copertari, S., Sgreccia, N. y Segura, M. (2011). Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (27), 1-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=547/54719121003>

- Ćukušić, M., Alfirević, N., Granić, A. y Garača, Ž. (2010). e-Learning process management and the e-learning performance: Results of a European empirical study. *Computers and Education*, 55(2), 554–565. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.017>
- de Andrade Marconi, M. y Lakatos, E. (2003). *Fundamentos De Metodologia Científica*. (5ta. ed.). Atlas.
- Dellagnelo, E. H. L. y Silva, R. C. (2005). Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. En: M. M. F. Vieira y D. M. Zovain (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática* (p. 97-118). FGV.
- Departamento de Información Universitaria (2019). Síntesis de Información Universitaria 2018 – 2019. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf
- DiMaggio, P. y Powell, W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 104-125). Fondo de Cultura Económica.
- Doberti, J., Gabay, G., Padovano, S. y Blutman, G. (2014). *Las estructuras organizacionales en el sistema universitario argentino: características, condicionantes y tendencias*. Universidad Nacional de La Matanza. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar:8080/handle/123456789/70>
- Dourado, L. (2008). Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, 29(104), 891–917. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300012>
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. En: J. M. Duart y A. Sangrà (Comps.). *Aprender en la Virtualidad* (p. 23-50). Gedisa.
- Fassio, A.; Pascual, L. y Suárez, F. (2004). *Introducción a la metodología de investigación. Aplicada al saber administrativo y al análisis organizacional*. Macchi.
- Fernández Barrera, L. y Soto Soto, A. (2015). Gestión del sistema tecnológico de contenidos en la modalidad de educación a distancia. *Opción*, 31(6), 261–283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045571017>
- Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1(1), 1–29. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603>
- Fernández Lamarra, N. (2018). *La educación superior universitaria Argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Fernández Lamarra, N. y Albornoz, M. (2014): La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En: Didou Aupetit y Jaramillo de Escobar (Coord.) *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte*. UNESCO-IESALC.
- Fernández Lamarra, N. y Alonso Brá, M. (2004). La gestión universitaria en la Argentina: una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. En: N. Colossi y M. Dias de Souza Pinto (Orgs.) *Estudos e Perspectivas em Gestão Universitaria* (p. 1–27). INPEAU-UFSC, Nova Letra, Blumenau-SC.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123–148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. (Traductor Costa, R.). Artmed.
- Fonseca, J. (2018). *Gestão de Organizações de Ensino: Uma Perspectiva Pedagógica*. Editora Appris.
- Franklin, C. y Ballan, M. (2009). Reliability and validity in qualitative research. En: B. Thyer (Ed). *The handbook of social work research methods* (p. 355–374). Sage.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis.
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245–270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., Quintanal Díaz, J., García Blanco, M. y García Pérez, M. (2009). Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina. Documento de trabajo N° 2. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. <http://www.oei.es/DOCUMENTO2caeu.pdf>
- García de Fanelli, A. (1998). *Gestión de las Universidades Públicas. La experiencia internacional*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.
- García Pérez, M. y García Aretio, L. (2014). Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 201–230. <https://doi.org/10.5944/ried.17.1.11581>
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ta. ed.). Atlas.
- Giorgetti, C. Romero, L. y Vera, M. (2014). Estudio de los modelos de evaluación de la calidad existentes para la conceptualización de un modelo adecuado para Instituciones de Educación Superior que implementan Educación a Distancia en

- Argentina. En: *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.
- González, A. y Martín, M. (2017). Educación superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. *Trayectorias universitarias*, 3 (4), 3–11. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3866>
- González, A. y Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 152–157. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/69149/Documento_completo.pdf?sequence=1
- González, G. y Claverie, J. (2017). Planeamiento de la educación superior en Argentina: Entre las políticas de regionalización y los procesos de innovación universitaria (1995-2015). *Education Policy Analysis Archives*, 25, (70), 1–39 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2804>
- Herbón, F. y Quinteros Vivas, M. (2015). Cambios en la estructura organizacional de las universidades nacionales del Conurbano: la emergencia de nuevos roles y funciones. En: *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de La Investigación*. (6ta. ed.). McGraw-Hill.
- Izcara Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Traductores Amo, T. y Blanco, C.). Morata.
- Lee, T. (2009). Quality Computer Assisted Mobile Learning and Distance Education Leadership in Managing Technology Enhanced Learning Management System in the Malaysian Public Tertiary Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 3(0), 37–45. <https://doi.org/10.3991/ijim.v3s1.947>
- Ley N° 24195/1993. Ley Federal de Educación. Boletín Oficial. Argentina, 5 de mayo de 1993.
- Ley N° 24521/1995. Ley de Educación Superior. Boletín Oficial. Argentina, 10 de agosto de 1995.
- Ley N° 26206/2006. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley N° 27204/2015. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior. Boletín Oficial. Argentina, 11 de noviembre de 2015.
- Llarena, M., Villodre, S., Pontoriero, F. y Cattapan, A. (2014). Modelo de sistema de gestión de calidad para la puesta en marcha de cursos no presenciales:

- instrumentos de seguimiento y evaluación. *Formación universitaria*, 7(6), 3–16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000600002>
- Malbernat, L. y Negrette, M. (2016). Preparación y Actitud del Cuerpo Docente para Incorporar Tecnologías Educativas. Caso: Universidad CAECE. En: *II Jornada Argentina de Tecnología, Innovación y Creatividad*. Buenos Aires.
- Marafante Sá, G. y Soares Padilha, M. (2013). *Análise De Modelos De Gestão De Educação A Distância Em Universidades Públicas Do Brasil*. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11. ESUD.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión* (20), 165–193.
- Martínez-Caro, E. (2011). Factors affecting effectiveness in e-learning: An analysis in production management courses. *Computer Applications in Engineering Education*, 19(3), 572–581. <https://doi.org/10.1002/cae.20337>
- Martins, G. y Theóphilo, R. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (3ra. ed.). Atlas.
- Mena, M. (2017). Instituciones universitarias en tiempos digitales: desafíos, problemas y alternativas institucionales. En: M. E. Collebechi y F. Gobato (Comps.) *Formación en el horizonte digital* (p. 117–135). Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/517>
- Mena, M., Rama, C. y Facundo, Á. (2008). *El marco regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. UNAD-Virtual Educa-ICDE, Ediciones Hispanoamericanas Ltda.
- Mendonça, M. (2019). Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork. *Debate Universitario*, 7(14), 9–23. <http://portalrevisciencia.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/193>
- Mercangöz, B., Çilan, Ç. y Balaban, M. (2011). Measuring Lecturers' Perception of Transition to E-Learning Systems and Digital Divide: A Case Study in School of Business Administration of Istanbul University. *International Journal of E-Adoption*, 3(1), 13–21. <https://doi.org/10.4018/jea.2011010102>
- Meyer, J. y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En: W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 79–103). Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, J., Ramirez, F., Frank, D. y Schofer, E. (2007). Higher education as an institution. En: P.J. Gumport (Ed). *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts* (p. 187-221). Johns Hopkins University Press.

- Mill, D. (2015). Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. *Educação & Sociedade*, Vol. 36(131), pp. 407–426. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015122053>
- Mill, D., Brito, N., Silva, A. y Almeida, L. (2010). Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. *Vertentes (UFSJ)*, 35, 9–23.
- Mill, D., Ferreira, M. y Goullart Ferreira, D. (2018). Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação*, 34(1), 143–166. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82469>
- Moore, M. y Kearsley, G. (2011). *Educação a distância. Uma visão integrada*. (Tradução Galman, R.). Cengage Learning.
- Morantes Higuera, A. y Acuña Corredor, G. (2013). Propuesta de modelo de gestión para la educación superior a distancia: una aproximación. *Zona Próxima*, (18), 72–92.
- Oliveira, S. y Cazarini, E. (2013). Knowledge management methodology for planning distance education. *International Journal of Management in Education*, 7(1/2), 71–102. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2013.050815>
- Palacios-Marqués, D., Cortés-Grao, R., y Lobato Carral, C. (2013). Outstanding knowledge competences and web 2.0 practices for developing successful e-learning project management. *International Journal of Project Management*, 31(1), 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.08.002>
- Parlakilic, A. (2013). E-Learning change management: Challenges and opportunities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4), 54–69. <https://doi.org/10.17718/tojde.36820>
- Pérez de Maza, T. (2016). Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía didáctica. Ediciones del Vicerrectorado Académico, Universidad Nacional Abierta.
- Pillon, A., Freitas Filho, F., Misaghi, M. y dos Santos, A. (2015). Applicability of lean thinking in the management of education processes the distance of a higher education institution. *Espacios*, 36(3), 11–23.
- Rama, C. (2017). La tercera generación de regulaciones de la educación superior a distancia en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, 17(54), 1085–1124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1891/189154957003>
- Red Universitaria de Educación a Distancia (2020). <http://rueda.edu.ar/>
- Resolución N° 1368/2012. Ministerio de Educación. Boletín Oficial. Argentina, 27 de agosto de 2012.

- Resolución N° 160/2011. Ministerio de Educación. Boletín Oficial. Argentina, 12 de enero de 2012.
- Resolución N° 2641/2017. Ministerio de Educación y Deportes. Boletín Oficial. Argentina, 16 de junio de 2017.
- Ríos Ramírez, R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales S.L.
- Rivero, M. A. y Ortiz, R. F. (2020). Educación a distancia: evolución del contexto normativo en la República Argentina y del marco institucional en la Universidad Nacional del Sur. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 10(1), 83–97. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/perspectivas/article/view/3806/4452>
- Rivero, M. A., da Silva Momo, F., Behr, A., y Pesce, G. (2017). Evolución de la educación a distancia en universidades argentinas: Influencia de las innovaciones tecnológicas. *Escritos Contables y de Administración*, 8(2), 35–55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572285>
- Rivero, M. A.; Behr, A. y Pesce, G. (2019). Gestión de la educación a distancia: revisión sistemática de la literatura. *Revista Gestión Universitaria*, 12(02). http://www.gestuniv.com.ar/gu_33/v12n2a2.html
- Rivero, M. A.; Pesce, G.; Behr, A. y da Silva Momo, F. (2018). Uso de tecnologías de información y comunicación en la educación superior. Caso de estudio en una universidad argentina. *Revista Desafío Online*, 6 (2), 278–299. <https://periodicos.ufms.br/index.php/deson/article/view/5245>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta. ed). Universidad de Deusto.
- Salinas Meruane, P. (2008). Procedimientos de recolección y producción de información en la investigación social. En: P. Salinas Meruane y M. Cárdenas Castro (Eds.). *Métodos de investigación social* (p. 365–443). Quipus- CIESPAL.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Schneider, D y Aranciaga, I. (2016) La educación a distancia en las universidades públicas argentinas: consolidaciones institucionales, desafíos normativos y enfoques para proyectos pedagógicos de inclusión. En: I. Aranciaga (Comp.). *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (p. 186–197). Ediciones UNPAedita.

- Schofer, E. y Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American sociological review*, 70(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Scott, W. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and society*, 37(5), 427–442. <https://doi.org/10.1007/s11186-008-9067-z>
- Sector Educativo del Mercosur. (s. f.). *Banco de Datos Terminológicos*. Consultado el 18 de enero de 2020. <http://vocabularios.educacion.gov.ar/bdt-sem/termino?v=1&arg=342>
- Shamizanjani, M., Naeini, S. y Nouri, M. (2013). Knowledge management mechanisms in e-learning environment: A conceptual model. *Knowledge Management & E-Learning*, 5(4), 468–491. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2013.05.034>
- Sridharan, B., Deng, H. y Corbitt, B. (2011). An ontology-based learning resources management framework for exploratory e-learning. *Asia Pacific Management Review*, 16(2), 119–132.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da. ed.). Morata.
- Stoica, M. y Ghilic-Micu, B. (2009). Standards and costs for quality management of e-learning services. *Quality Management in Services*, XI(26), 355–363.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Traductor Piatigorsky, J.). Paidós.
- Thurab-Nkhosi, D. y Marshall, S. (2009). Quality management in course development and delivery at the University of the West Indies Distance Education Centre. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 264–280. <https://doi.org/10.1108/09684880910970669>
- Tolbert, P. y Zucker, L. (1996). The institutionalization of institutional theory. En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord (Eds.). *Handbook of organization studies* (pp. 175-190). Sage.
- Trevizan Amancio, W. y Biasoli Alves, G. (2018). Organização e expansão da educação superior em tempos neoliberais: os casos da Argentina, Brasil e Paraguai. *Revista Educação e Emancipação*, 11(3), 221–249. <https://doaj.org/article/c2479b1fee304c2390fe3590ad5380b2>
- Werkema, M. C. (2012). *Lean seis sigma: introdução às ferramentas do lean manufacturing* (2da. ed.). Elsevier.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos* (5ta. ed., traductor Cristhian Matheus Herrera, C. M.). Bookman.
- Zucker, L. (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 126-153). Fondo de Cultura Económica.

9. APÉNDICES

Apéndice A. Protocolo de la revisión sistemática de la literatura

Revisión sistemática de la literatura	Prácticas adoptadas
Período analizado	2007–2017
Bases de datos consultadas	<ul style="list-style-type: none"> • Web of Science • EBSCO • Science Direct • Scopus • Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la República Argentina (BECyT)
Criterios de búsqueda	<p>Artículos que contengan en el título los siguientes términos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>En idioma inglés</u>: <i>e-learning management, e-learning administration, distance education management, distance education administration, m-learning management, m-learning administration, mobile-learning management, mobile-learning administration, b-learning management, b-learning administration, blended learning management y blended learning administration</i> • <u>En idioma español</u>: <i>gestión educación a distancia, administración educación a distancia, gestión educación semipresencial, administración educación semipresencial, gestión enseñanza a distancia, administración enseñanza a distancia, gestión enseñanza semipresencial, administración enseñanza semipresencial, gestión educación virtual, administración educación virtual, gestión aprendizaje a distancia y administración aprendizaje a distancia</i>
Análisis de datos	Análisis descriptivo y análisis de contenido

Fuente: elaboración propia.

Apéndice B. Listado de universidades públicas nacionales de la República Argentina

Universidad	Año fundación	Provincia	Dictado de carreras a distancia
Universidad de Buenos Aires	1821	Buenos Aires	Sí
Universidad de la Defensa Nacional	2014	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional Arturo Jauretche	2009	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de Avellaneda	2009	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de Catamarca	1972	Catamarca	Sí
Universidad Nacional de Chilecito	2003	La Rioja	No
Universidad Nacional de Córdoba	1856	Córdoba	Sí
Universidad Nacional de Cuyo	1939	Mendoza	Sí
Universidad Nacional de Entre Ríos	1973	Entre Ríos	Sí
Universidad Nacional de Formosa	1988	Formosa	No
Universidad Nacional de San Martín	1992	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de General Sarmiento	1992	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de Hurlingham	2014	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de José Clemente Paz	2009	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de Jujuy	1973	Jujuy	No
Universidad Nacional de la Matanza	1989	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de la Pampa	1973	La Pampa	Sí
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	1995	Santa Cruz	Sí
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	1980	Chubut	Sí
Universidad Nacional de la Plata	1905	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de la Rioja	1994	La Rioja	Sí
Universidad Nacional de las Artes	2014	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de Lanús	1995	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	1972	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de los Comechingones	2014	San Luis	No
Universidad Nacional de Luján	1972	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de Mar del Plata	1975	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de Misiones	1973	Misiones	Sí
Universidad Nacional de Moreno	2009	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de Quilmes	1989	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional de Rafaela	2014	Santa Fe	No
Universidad Nacional de Río Cuarto	1971	Córdoba	Sí
Universidad Nacional de Río Negro	2007	Río Negro	Sí
Universidad Nacional de Rosario	1968	Santa Fe	Sí
Universidad Nacional de Salta	1972	Salta	No
Universidad Nacional de San Juan	1973	San Juan	No
Universidad Nacional de San Luis	1973	San Luis	Sí
Universidad Nacional de San Antonio de Areco	2015	Buenos Aires	No
Universidad Nacional de Santiago del Estero	1973	Santiago del Estero	Sí
Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	2009	Tierra del Fuego	No
Universidad Nacional de Tres de Febrero	1995	Buenos Aires	Sí

Universidad	Año fundación	Provincia	Dictado de carreras a distancia
Universidad Nacional de Tucumán	1921	Tucumán	No
Universidad Nacional de Villa María	1995	Córdoba	No
Universidad Nacional de Villa Mercedes	2009	San Luis	No
Universidad Nacional Alto Uruguay	2015	Misiones	No
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1974	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional del Chaco Austral	2007	Chaco	Sí
Universidad Nacional del Comahue	1971	Neuquén	Si
Universidad Nacional del Litoral	1919	Santa Fe	Sí
Universidad Nacional del Nordeste	1956	Corrientes	Sí
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	2002	Buenos Aires	No
Universidad Nacional del Oeste	2009	Buenos Aires	No
Universidad Nacional del Sur	1956	Buenos Aires	No
Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz	2015	Buenos Aires	No
Universidad Tecnológica Nacional	1959	Buenos Aires	Sí
Universidad Pedagógica Nacional	2015	Buenos Aires	Sí
Universidad Nacional Guillermo Brown	2015	Buenos Aires	No

Nota. Las universidades sombreadas en color gris son aquellas que no participaron de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Apéndice C. Guion de Entrevista

Datos generales	
Fecha	
Universidad	
Nombre	
Cargo ocupado	
Formación	
Antigüedad	

Id.	Pregunta
1	¿Cómo se establece la interacción entre personas, procesos y tecnología?
2	¿En qué estado de transición se encuentran en relación a la implementación de la EaD?
3	Políticas y regulación gubernamental e institucional para la gestión de EaD. ¿Cómo afectan la gestión de la EaD?
4	¿Cuáles son las decisiones estratégicas necesarias para implementar y ejecutar la EaD asegurando su sostenibilidad?
5	¿Cómo se compone el cuadro de colaboradores necesarios para la EaD?
6	¿Cómo se entrena y orienta al personal para apoyarlos a usar EaD?
7	¿Cuentan con centros de apoyo presenciales, bibliotecas y/o locales de teleconferencias presenciales?
8	¿Cómo se gestiona la innovación de los procesos en EaD?
9	¿Cómo se proyectan las necesidades de recursos necesarios para el funcionamiento del sistema de EaD?
10	¿Cómo se monitorea y evalúa la calidad de los procesos administrativos y del servicio ofrecido?

Fuente: elaboración propia.

Apéndice D. Guion de Conducción

Datos generales	
Fecha	
Universidad	
Nombre	
Cargo ocupado	
Formación	
Antigüedad	
Relevar previamente si existe información sobre:	
Visión	
Misión	
Objetivos	
Metas	
Políticas institucionales	
Existencia de centros de apoyo presenciales, bibliotecas y locales de teleconferencias presenciales	

Id.	Preguntas principales	Preguntas secundarias
1	¿Cuál es la estructura organizacional existente para EaD?	¿Cómo se establece la interacción entre personas, procesos y tecnología?
2	¿En qué estado de transición se encuentran en relación a la implementación de la EaD?	¿Cuál es la preparación de la institución para implementar la EaD?
		¿Qué relevancia se otorga a la EaD en la institución?
		¿Cómo se gestiona el cambio hacia la implementación de EaD?
3	Políticas y regulación gubernamental e institucional para la gestión de EaD. ¿Cómo afectan la gestión de la EaD?	¿Existen diferencias con las políticas para la educación presencial?
		¿Tienen establecidas la visión, misión, objetivos y políticas institucionales en relación a EaD?
4	¿Cuáles son las decisiones estratégicas necesarias para implementar y ejecutar la EaD asegurando su sostenibilidad?	¿Cuáles son los factores críticos de éxito a nivel institucional?
		¿Cuáles son los factores críticos para la gestión de TIC y de sistemas de aprendizaje?
		¿Cuáles son las principales decisiones en relación a las actividades administrativas que apoyan el proceso de educación formal?
		¿Cómo se posibilita la flexibilidad pedagógica en términos de tiempo, espacio y organización curricular?
		¿Cuál es la intención de los docentes de uso de la EaD en estudiantes no tradicionales?
5	¿Cómo se compone el cuadro de colaboradores necesarios para la EaD?	¿Cuáles son las competencias que debe tener un gestor de EaD?
6	¿Cómo se entrena y orienta al personal para apoyarlos a usar EaD?	¿Cómo se mide la actitud y las prácticas de los docentes en relación a la EaD?
		¿Cómo se evalúa la satisfacción de los docentes respecto al AVA?
		¿Qué tipo de recursos se utilizan mayoritariamente dentro de la estrategia educativa?

Id.	Preguntas principales	Preguntas secundarias
7	¿Cuentan con centros de apoyo presenciales, bibliotecas y/o locales de teleconferencias presenciales?	¿Cómo se determina su localización?
		¿Cómo se lleva adelante la gestión?
		¿Cuáles son los problemas más frecuentes y cómo los solucionan?
8	¿Cómo se gestiona la innovación de los procesos en EaD?	¿Cuál es el componente más innovador del sistema de EaD?
		¿Cuáles son las dificultades que encuentran para facilitar esa innovación?
		¿Se realiza una evaluación de tendencias y opciones tecnológicas que puedan afectar los cursos y programas de EaD?
9	¿Cómo se proyectan las necesidades de recursos necesarios para el funcionamiento del sistema de EaD?	¿Cómo se determinan las prioridades para asignar los recursos del presupuesto para la EaD?
		¿Cuáles son las variables a tener en cuenta al momento de invertir en TIC para la EaD?
10	¿Cómo se monitorea y evalúa la calidad de los procesos administrativos y del servicio ofrecido?	¿Cómo miden la satisfacción de los alumnos que estudian a distancia?
		¿Cuentan con alguna herramienta para la gestión de la calidad?
		¿Cuáles son los principales costos asociados al aseguramiento de la calidad?
		¿Existen procesos de estandarización tendientes a la reducción de costos?

Fuente: elaboración propia.

Apéndice E. Invitación electrónica a gestores para participar de la investigación

Estimado gestor de Educación a Distancia:

Soy asistente de docencia del Departamento de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Administración de dicha institución.

Me encuentro realizando mi investigación doctoral sobre la *“Gestión de la Educación a Distancia en las universidades públicas nacionales de la República Argentina”*, bajo la orientación del Profesor Dr. Ariel Behr (Escuela de Administración de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Porto Alegre) y de la Profesora Dra. Gabriela Pesce (Departamento de Ciencias de la Administración de la UNS, Bahía Blanca). La misma se enmarca dentro del “Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos en Investigación y Desarrollo” (PERHID) impulsado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

En la siguiente etapa del estudio, el objetivo es relevar información sobre la gestión de la Educación a Distancia en las universidades públicas nacionales del país, para lo cual debo contactar a encargados, directores, gestores, responsables o referentes del sector de Educación a Distancia o similar, si lo hubiera.

El motivo de este contacto es solicitar su colaboración para responder una serie de preguntas en relación a la temática informada mediante una entrevista, de forma telefónica o vía Skype, en día y horario a convenir de acuerdo a su disponibilidad. La misma tendrá una duración aproximada de 30 minutos.

Le adelanto en archivo adjunto el Acuerdo de Consentimiento, con el aval de los directores, para registrar su voluntad de participación.

En caso de respuesta afirmativa, le anticiparé el Guion de la Entrevista y espero que me pueda indicar su disponibilidad horaria, fecha estimativa y medio de contacto preferido para realizar la entrevista. Al finalizar la investigación, los resultados obtenidos serán divulgados entre todos los participantes.

Por cualquier duda o consulta, puede contactarme por este medio o bien a mi teléfono: 0291-156456338.

Quedo al aguardo de su respuesta.

Saluda cordialmente,

Lic. M. Andrea Rivero
Asistente de Docencia
Departamento Ciencias de la Administración
Universidad Nacional del Sur

Apéndice F. Acuerdo de consentimiento libre e informado

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

Bahía Blanca, 17 de septiembre de 2018

Estimado gestor de Educación a Distancia,

Soy asistente de docencia del Departamento de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional del Sur (UNS), y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Administración de dicha institución. Con tal motivo me encuentro realizando una investigación sobre la "Gestión de la Educación a Distancia en las universidades públicas nacionales de la República Argentina", bajo la orientación del Prof. Dr. Ariel Behr (Escuela de Administración de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Porto Alegre) y de la Prof. Dra. Gabriela Pesce (Departamento de Ciencias de la Administración de la UNS, Bahía Blanca).

La participación en este estudio es voluntaria, reservando Usted la voluntad de participar o de desistir de la misma. Si decide colaborar, se le solicitará responder una serie de preguntas durante una entrevista que, si Usted lo permite, será grabada para optimizar la posterior recuperación de los datos, y que tendrá una duración aproximada de 30 minutos.

Si bien no existe un beneficio directo para Usted, con su colaboración indirectamente estará contribuyendo a la comprensión del fenómeno estudiado y para la producción de conocimiento científico.

La información proporcionada será utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación y los resultados tomarán estado público al momento de presentar la tesis y posteriormente en revistas y eventos científicos.

Por cualquier duda en relación a la investigación, podrá contactarme al teléfono: 0291-156456338, o por mail: andrea.rivero@uns.edu.ar

Cordialmente,



Lic. M. Andrea Rivero
Asistente de Docencia
Departamento Ciencias de la Administración
Universidad Nacional del Sur

Avalan la presentación, los directores:



Dr. Ariel Behr
Profesor Facultad de Ciencias Económicas y
Escuela de Administración
Universidad Federal de Río Grande del Sur
Porto Alegre, Brasil



Dra. Gabriela Pesce
Profesora y Secretaria de Posgrado y Relaciones
Internacionales
Departamento de Ciencias de la Administración
Universidad Nacional del Sur

Brindo mi consentimiento para participar de esta investigación y declaro haber sido debidamente informado por el investigador sobre los objetivos del estudio, y de los procedimientos involucrados en la misma, y de haber recibido una copia de este acuerdo de consentimiento.

Firma y aclaración

Lugar y fecha

Apéndice G. Procedimiento para la recolección de documentos institucionales

1. Fuentes de búsqueda:

- Sitio web de las universidades públicas nacionales de la República Argentina
- Sitio web de los sectores de educación a distancia de las universidades públicas nacionales de la República Argentina, si lo hubiera.

2. Objetos de búsqueda: legislación, normativas, resoluciones, ordenanzas, informes, presentaciones del área de educación a distancia, organigramas, conformación de equipos de trabajo, entre otros.

3. Palabras clave utilizadas para la búsqueda:

- Educación a distancia
- A distancia
- Virtual
- Semipresencial (o semi presencial, semi-presencial)
- Sistema Institucional de educación a distancia (o SIED)
- Si la universidad tuviera un área de EaD, se incluye el nombre del sector

4. Almacenamiento de los resultados

4.1. Almacenamiento de datos relativos al sector de educación a distancia (cuando lo hubiera)

Nombre de la universidad	
Sitio web universidad	
Nombre del sector de EaD	
Sitio web del sector de EaD	
Dependencia	

4.2. Almacenamiento de documentos (en algunos casos puede ser que no se obtenga dato de todos los campos)

Título del documento	
Autor del documento	
Tipo de documento	
Fecha del documento	
Link de acceso	
Texto integral del documento	

5. Sistematización de la búsqueda:

- 5.1. Ingresar al sitio web de cada universidad pública nacional
- 5.2. En el campo habilitado para *Búsqueda*, introducir las palabras clave indicadas en el punto 3;
- 5.3. En caso que no hubiera campo habilitado para tal fin, se procede a buscar en la información institucional, para detectar si existe algún área que comprenda estas funciones;
- 5.4. Buscar si existen carreras ofertadas en modalidad a distancia;
- 5.5. Ingresar a las páginas que se vaya derivando y buscar los términos indicados en el punto 3 utilizando la opción *Ctrl + F*;
- 5.6. En aquellas universidades que tuvieran disponible un sitio de consulta de normativa institucional o digesto, ingresar y buscar los términos indicados en el punto 3 utilizando el campo habilitado para *Búsqueda* o la opción *Ctrl + F*;
- 5.7. Si hubiera sector de educación a distancia, relevar su dependencia dentro de la estructura organizacional;
- 5.8. Ingresar al sitio web del sector de educación a distancia, cuando lo hubiera, y explorar toda la información contenida;
- 5.9. Almacenar los datos obtenidos en las tablas construidas a tal fin e indicadas en el punto 4;
- 5.10. Guardar en un archivo único de Word para cada universidad todos los datos obtenidos (eliminando datos duplicados, si los hubiera).

Apéndice H. Procedimiento para la recolección de documentos externos

1. Fuentes de búsqueda:

- Google Noticias
- Twitter

2. Objetos de búsqueda: información general, de fuentes externas a la universidad

3. Palabras clave utilizadas para la búsqueda: Nombre completo de la universidad, en combinación con las siguientes:

- Educación a distancia
- A distancia
- Educación virtual
- Semipresencial (o semi presencial, semi-presencial)
- Sistema Institucional de educación a distancia (o SIED)

4. Almacenamiento de los resultados (en algunos casos puede ser que no se obtenga dato de todos los campos)

Título del documento	
Autor del documento	
Fecha del documento	
Link de acceso	
Texto integral del documento	

5. Sistematización de la búsqueda:

5.1. Ingresar al sitio Google Noticias;

- 5.1.1. En el campo habilitado para búsqueda, introducir el nombre de la universidad entre comillas, seguido de cada una de las palabras clave indicadas en el punto 3, también entre comillas;
- 5.1.2. Ingresar a las páginas que se vaya derivando y recolectar la información de los primeros 10 resultados, si los hubiera. En este punto, hubo que descartar los datos de aquellos sitios web que no permitían copiar el contenido de las noticias, o que tenían acceso restringido.
- 5.1.3. Almacenar los datos obtenidos en la tabla construidas a tal fin e indicada en el punto 4;
- 5.1.4. Guardar en un archivo único de Word para cada universidad todos los datos obtenidos (eliminando datos duplicados, si los hubiera).

5.2. Ingresar al portal Twitter;

- 5.2.1. Iniciar sesión
- 5.2.2. En el campo habilitado para búsqueda, acceder a la opción de "búsqueda avanzada".
- 5.2.3. En el campo de búsqueda por palabras, en aquel que incluye a *todas*, introducir el nombre de la universidad entre comillas, seguido de cada una de las palabras clave indicadas en el punto 3, también entre comillas;
- 5.2.4. Recolectar la información de los primeros 10 resultados, si los hubiera.
- 5.2.5. Almacenar los datos obtenidos en la tabla construidas a tal fin e indicada en el punto 4;
- 5.2.6. Guardar en un archivo único de Word para cada universidad todos los datos obtenidos (eliminando datos duplicados, si los hubiera).

Apéndice I. Recuento de documentos institucionales y externos recolectados

Id. universidad	Recuento de documentos institucionales relevados	Recuento de documentos externos (noticias) relevados	
		Google Noticias	Twitter
1	5	8	1
2	12	23	14
3	3	1	1
4	7	14	16
5	3	6	2
6	4	0	0
7	5	6	2
8	-	0	0
9	1	17	9
10	-	2	2
11	1	0	2
12	3	2	1
13	6	30	15
14	2	5	1
15	3	0	0
16	6	7	3
17	5	17	15
18	-	3	0
19	2	1	0
20	7	10	0
21	4	1	0
22	1	20	1
23	1	3	0
24	6	14	9
25	2	1	0
26	3	10	14
27	-	2	0
28	2	14	10
29	5	3	3
30	4	9	5
31	4	4	2
32	1	3	0
33	5	13	2
34	-	0	0
35	5	0	0
36	-	1	1
37	14	10	6
38	1	8	0
39	6	15	23
40	9	9	2
41	6	11	2
Total	154	303	164

Fuente: elaboración propia.

Apéndice J. Libro de códigos

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias		
4.1. Organización estructural necesaria para la EaD	Establecimiento de la estructura necesaria para permitir la interacción de personas, procesos y tecnología vinculada a la EaD	4.1.1. Organización estructural a nivel institucional	Forma de organización estructural adoptada por la institución	4.1.1.1. Estructura organizacional conformada por facultades			
				4.1.1.2. Estructura organizacional con base departamental			
				4.1.1.3. Otras formas de estructura organizacional			
		4.1.2. Existencia de un área de EaD	Ubicación del área de EaD dentro de la estructura organizacional de la universidad	4.1.2.1. Ubicación del área de EaD a nivel central	El área de EaD a nivel central depende, en forma predominante, de la Secretaría Académica de Rectorado para facilitar la integración de los procedimientos generales y evitar la duplicación de procesos, pero esta última conserva la centralización de responsabilidades.		
					La existencia de un área de EaD a nivel central, que puede tener un equipo amplio o reducido, permite visibilizar la modalidad, generar lineamientos institucionales, gestionar eficientemente los recursos y facilitar la articulación con las unidades académicas.		
					La existencia de un área de EaD central no asegura el desarrollo de la modalidad al depender del impulso y del apoyo político del gobierno a cargo de la universidad.		
					4.1.2.2. Sectores de EaD descentralizados: diversidad de avance en función de las necesidades y los recursos de las unidades académicas		
4.1.2.3. Coexistencia de área de EaD central y en unidades académicas: respeto por la autonomía y delimitación clara de funciones			La coexistencia de un sector de EaD a nivel central y dentro de las unidades académicas permite potenciar las ventajas de ambos, pero debe respetarse la autonomía y delimitarse claramente las funciones de cada uno para trabajar de forma coordinada.				
4.1.2.4. Ubicación estructural del sector de EaD: determinante para establecer vínculos con otras áreas y optimizar recursos institucionales			La ubicación estructural del área de EaD determina las posibilidades de vincularse con otros sectores institucionales para trabajar de forma articulada y optimizar el uso de recursos, destacándose principalmente el apoyo del área de sistemas.				
4.2. Estado de transición en relación a la implementación de la EaD	Determinación del estado de transición en relación a la implementación de la EaD y tecnologías	4.2.1. Definición de la etapa actual	Definición del estado en que se encuentra la institución en relación a la implementación de EaD	4.2.1.1. Sin desarrollo: ausencia de apoyo institucional para la EaD	Las universidades sin desarrollo de EaD se caracterizan por estar en conformación, comenzando a funcionar sin articulación institucional o por la ausencia de una decisión de la institución para apoyar este modo educativo.		
				4.2.1.2. Inicio: en proceso de reconfiguración institucional para formalizar EaD	Las universidades en período inicial tienen una firme intención de incursionar en la modalidad o ya desarrollaron propuestas de virtualización, y para ello están comenzando o reconfigurando las condiciones institucionales para formalizar la EaD.		
				4.2.1.3. En crecimiento: postura institucional favorable a EaD, condiciones técnicas y estructurales y apertura al cambio	Las universidades en etapa de crecimiento tienen una postura institucional de apoyo a la EaD, presentan las condiciones técnicas y de estructura organizacional requeridas y están abiertas al cambio para continuar desarrollando la modalidad.		
				4.2.1.4. Madurez: sólida concepción de la EaD y experiencia en la modalidad	Las universidades en etapa de madurez conciben a EaD desde su conformación, tienen experiencia en dictar carreras a distancia, pasaron por diversas etapas y gestiones para lograr su reconocimiento institucional y continúan abiertas al cambio organizacional.		

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias
		4.2.2. Preparación institucional para implementar y sostener la EaD	Condiciones institucionales que justifican la definición del estado actual de desarrollo de EaD	4.2.2.1. Existencia de un proyecto institucional derivado del apoyo político	El apoyo político de la gestión a cargo de la universidad permite construir un proyecto institucional sostenible de desarrollo de la EaD.
				4.2.2.2. Grado de comprensión institucional de la modalidad	El grado de comprensión de los diversos actores que intervienen en la EaD se asocia positivamente con el proceso de institucionalización de la modalidad. Cuando las autoridades institucionales tienen un menor grado de comprensión de la EaD que el resto de los actores involucrados se dificulta el desarrollo de la modalidad por falta de apoyo institucional.
				4.2.2.3. Disponibilidad de recursos para EaD	La disponibilidad de recursos para sostener la modalidad es uno de los determinantes de la preparación institucional para la EaD y se deriva de la existencia de un proyecto organizacional.
		4.2.3. Gestión del cambio para implementar EaD	Pasos necesarios para gestionar el cambio hacia la EaD	4.2.3.1. Proceso de cambio gradual para incorporar EaD y tecnología	El cambio hacia la EaD es un proceso complejo que se transita gradualmente y debe respetar los tiempos naturales de las personas para incorporar tecnología.
				4.2.3.2. Apoyo normativo: flexibilidad para guiar el avance y asegurar la sostenibilidad de la EaD	La generación de normativa institucional debe apoyar la gestión del cambio para incorporar y asegurar el sostenimiento de la EaD y ser lo suficientemente flexible para no imponer restricciones al dinamismo propio de la modalidad.
				4.2.3.3. Capacitación y acompañamiento para vencer la resistencia hacia la EaD	La universidad debe acompañar a los actores, a través de instancias de capacitación e intercambios de experiencias, para que atraviesen la etapa de resistencia hacia la incorporación de tecnologías y la aceptación de la EaD.
		4.3. Políticas y regulación gubernamental e institucional: influencia en la gestión de la EaD	Influencia de las políticas y regulaciones gubernamentales y de las políticas organizacionales en la gestión de la EaD	4.3.1. Política y regulación gubernamental referida a EaD	Influencia de las políticas y regulaciones gubernamentales en la gestión de la EaD
4.3.1.2. Nivel de apoyo hacia la EaD: lenta actualización normativa y necesidad de políticas públicas específicas	Las políticas y regulaciones gubernamentales históricamente no acompañaron en el mismo ritmo al crecimiento de la EaD, existiendo además la necesidad de impulsar políticas públicas mediante asignaciones presupuestarias específicas para la modalidad				
4.3.2. Establecimiento de políticas organizacionales sobre EaD	Influencia de las políticas institucionales			4.3.2.1. Sistema político institucional: reflejo de la posición organizacional sobre la EaD que condiciona su avance	Cuando la EaD no es una prioridad para las autoridades organizacionales, las definiciones formales e informales del sistema político institucional reflejan esa falta de interés condicionando el avance de la modalidad.
				4.3.2.2. Generación de normativa institucional: regular, homogeneizar y visibilizar procesos para dar continuidad al sistema de EaD	La generación de normativa institucional permite regular y homogeneizar las actividades, visibilizar los procesos y dar continuidad al sistema de EaD, lo cual debe estar en constante revisión para no atentar contra las prácticas innovadoras propias de la modalidad.

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias
4.4. Decisiones estratégicas para implementar y sostener EaD	Decisiones institucionales que deben tomarse para establecer la modalidad	4.4.1. Procesos estratégicos para implementar y sostener la EaD	Factores a tener en cuenta en el diseño de la estrategia institucional para implementar y ejecutar la EaD asegurando su sostenibilidad.	4.4.1.1. Decisión política y apoyo de las autoridades para institucionalizar la EaD	La sostenibilidad de la EaD depende fundamentalmente de la decisión política y del apoyo de las autoridades que permitan institucionalizar la modalidad.
				4.4.1.2. Reconocimiento de la normativa vigente en materia de EaD	Para generar propuestas formativas a distancia las universidades deben cumplir con la normativa legal vigente en el país y estar al tanto de las sanciones por incumplimiento.
				4.4.1.3. Conformación de un equipo de trabajo sólido e interdisciplinario	La implementación y el sostenimiento de la EaD requieren la conformación de un equipo de trabajo sólido e interdisciplinario a nivel institucional.
				4.4.1.4. Financiamiento y asignación de recursos financieros para EaD	La decisión de impulsar y sostener la EaD debe ir acompañada con el financiamiento necesario para afrontar la asignación mínima de recursos que sean requeridos.
				4.4.1.5. Inversión en recursos tecnológicos de soporte	Para implementar y sostener propuestas formativas a distancia, mediadas por tecnología, la universidad debe invertir en recursos tecnológicos que soporten los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.
				4.4.1.6. Reconocimiento de los factores críticos de éxito para la institución	El reconocimiento de los factores clave de éxito para la institución brinda las condiciones para diseñar una estrategia adecuada para garantizar la sostenibilidad de la modalidad.
		4.4.2. Procesos derivados de la decisión de implementar EaD	Procesos vinculados a la implementación de EaD, una vez tomada la decisión de incursionar en esta modalidad	4.4.2.1. Relevamiento diagnóstico interno y externo para evaluar la factibilidad de la propuesta	El diseño de una propuesta formativa debe partir de un estudio diagnóstico interno, para determinar si la institución cuenta con los recursos necesarios, y de un diagnóstico externo para detectar la demanda por esa oferta y los requerimientos de la población destinataria.
				4.4.2.2. Revisión periódica del funcionamiento del sistema de EaD	Las universidades deben revisar periódicamente el funcionamiento del sistema de EaD para detectar la necesidad de realizar ajustes.
				4.4.2.3. Establecimiento del modelo pedagógico para diseñar propuestas formativas a distancia	La universidad debe establecer el modelo pedagógico a nivel institucional que determine la base de las propuestas educativas que puedan surgir. La universidad puede plantear dentro del modelo pedagógico de EaD la inclusión de estudiantes con ciertas particularidades que no podrían acceder a la educación presencial. El modelo pedagógico debe determinar el grado de flexibilidad en términos de tiempo, espacio y organización curricular para sus alumnos.
				4.4.2.4. Diseño de planes de formación y capacitación para todos los actores	La universidad debe diseñar planes de formación y capacitación para todas aquellas personas que van a intervenir en la modalidad a distancia, incluyendo a docentes, alumnos, personal administrativo y de gestión.
				4.4.2.5. Sistematización y formalización de procesos para evitar duplicidad de tareas, mirar con particularidad e institucionalizar EaD	La sistematización y formalización de los procesos, además de evitar la duplicidad de tareas, es una forma de institucionalizar, mirar con particularidad y brindar continuidad a la modalidad.

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias
4.5. Cuadro de colaboradores que conforman el sistema de EaD	Colaboradores que forman parte del sistema de EaD para llevar adelante la modalidad dentro de la institución	4.5.1. Áreas o disciplinas requeridas para conformar el sector de EaD	Colaboradores que trabajan en el área de EaD junto al gestor	4.5.1.1. Área o profesionales relacionados con la pedagogía para asesorar a docentes y alumnos	El área de EaD cuenta con la participación de profesionales provenientes del área pedagógica, que cumplen tareas clave en el asesoramiento de docentes y alumnos para el desarrollo de contenidos que fomenten los procesos de enseñanza y aprendizaje.
				4.5.1.2. Área o profesionales que faciliten herramientas tecnológicas y soporte técnico	El área de EaD requiere especialistas en tecnología que faciliten la utilización de herramientas tecnológicas y el sostenimiento de la modalidad desde el aspecto técnico.
				4.5.1.3. Área o profesionales que brinden soporte administrativo acorde a la modalidad	El sistema de EaD requiere personal para el soporte administrativo y puede estar dentro del sector a cargo de la modalidad o pertenecer a la estructura general de la universidad o de la unidad académica en cuestión.
				4.5.1.4. Asesores externos para colaboración en situaciones especiales	Las universidades contratan asesores externos para colaborar en situaciones especiales que requieren atención de expertos.
		4.5.2. Formas de designar a los colaboradores del sistema de EaD	Forma de designación de las personas que trabajan en el área	4.5.2.1. Designación mediante mecanismo de concursos: formalidad y estabilidad laboral	Las universidades recurren al mecanismo de concursos para designar a los colaboradores que participan en la modalidad brindando mayor formalidad y estabilidad en el puesto.
				4.5.2.2. Celebración de contratos temporales: incertidumbre en la continuidad laboral	Las universidades designan a sus colaboradores mediante contratos temporales motivadas en fluctuaciones de trabajo, restricciones presupuestarias o imposibilidad de llamar a concursos, generando incertidumbre en la continuidad laboral de los contratados.
		4.5.3. Caracterización de los colaboradores de EaD	Tipo de personal designado para trabajar en EaD	4.5.3.1. Personal docente: reconocimiento institucional de las particularidades de la enseñanza a distancia	El personal docente lleva adelante el proceso de enseñanza a distancia que puede requerir tareas y tiempos diferentes respecto a la docencia presencial y que deben ser reconocidos por la institución.
				4.5.3.2. Personal no docente: vinculación estable para sostener el sistema de EaD	El personal no docente tiene una vinculación estable para la realización de tareas administrativas y de servicios indispensables para sostener el sistema de EaD.
		4.5.4. Competencias requeridas para la gestión de la EaD	Competencias que se requieren a la persona que se ocupe de la gestión del sector de EaD	4.5.4.1. Competencias pedagógicas específicas en EaD para delinear el modelo institucional	El gestor de EaD debe tener competencias pedagógicas propias de la modalidad y será la base para sostener el proceso de enseñanza aprendizaje.
				4.5.4.2. Competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo de EaD	Al gestor de EaD se requiere competencias digitales actualizadas que acompañen el modelo pedagógico institucional para sostener la modalidad.
				4.5.4.3. Competencias para administrar y organizar el sistema de EaD en forma integral	El gestor debe tener competencias para administrar y organizar el sistema de EaD que le permitan mantener una visión general del mismo y que se refuerzan mediante la experiencia en la modalidad.
				4.5.4.4. Competencias sociales y políticas para articular diversidad de actores, mantener buen diálogo y trabajar en equipo	El gestor debe tener competencias sociales y políticas para articular el trabajo y generar relaciones armónicas que permitan el diálogo sostenido y el trabajo en equipo de gran diversidad de actores intervinientes en el sistema de EaD.

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias
4.6. Entrenamiento y orientación de los colaboradores del sistema de EaD	Entrenamiento y orientación de los colaboradores para apoyarlos a usar EaD	4.6.1. Carácter del entrenamiento brindado	Nivel de obligatoriedad para participar de propuestas formativas	4.6.1.1. Entrenamiento obligatorio para colaboradores reglamentado formalmente y disponibilidad de equipos de soporte	Las universidades que establecen la obligatoriedad de pasar por una instancia de entrenamiento para trabajar en el sistema de EaD cuentan con el respaldo de una reglamentación formal y de un equipo de soporte para acompañar al personal.
				4.6.1.2. Entrenamiento optativo con reconocimiento institucional para colaboradores interesados en EaD	Las instituciones establecen planes de entrenamiento optativos, con reconocimiento institucional, que son tomados por los colaboradores dependiendo de su interés personal.
		4.6.2. Formato del entrenamiento brindado	Formato elegido por la institución para brindar el entrenamiento y la orientación a sus colaboradores	4.6.2.1. Dictado de carreras o titulaciones vinculadas a EaD: mayores requerimientos normativos de instrumentación	El dictado de carreras o titulaciones sobre EaD es una opción formativa para entrenar a los colaboradores, si bien puede ser difícil de instrumentar debido a los requerimientos normativos.
				4.6.2.2. Oferta de cursos: herramienta mayormente utilizada para entrenar a los agentes por su alta versatilidad	La oferta de cursos presenta alta versatilidad, al ser de diverso formato, periodicidad, duración y temática, y por eso es la herramienta mayormente utilizada por las universidades para entrenar a los agentes intervinientes en el sistema de EaD.
				4.6.2.3. Tutoriales: elaboración minuciosa para resolver inquietudes de los colaboradores en forma permanente	La oferta de tutoriales es una herramienta que puede ser consultada en forma permanente y debe ser preparada minuciosamente considerando las inquietudes de los colaboradores.
				4.6.2.4. Atención personalizada: beneficios del contacto directo entre referentes institucionales en EaD y colaboradores	Las universidades tienen espacios o referentes institucionales de EaD a quienes los agentes recurren para una atención personalizada y por los beneficios del contacto directo.
		4.6.3. Frecuencia del entrenamiento	Periodicidad de las capacitaciones	4.6.3.1. Entrenamiento espontáneo a demanda de colaboradores con necesidad formativa: requerimiento de especialistas disponibles	El entrenamiento espontáneo se genera a demanda de colaboradores con una necesidad concreta y puntual, pero requiere contar con especialistas disponibles para esta tarea.
				4.6.3.2. Entrenamiento programado adaptable a necesidades formativas de los colaboradores: optimización de recursos institucionales	Las universidades ofrecen entrenamiento programado que permite optimizar recursos institucionales pero requiere variedad adaptable a las necesidades formativas de los colaboradores para tener el impacto deseado.
		4.6.4. Origen del capacitador	Pertenencia del responsable del entrenamiento	4.6.4.1. Capacitadores internos con conocimiento de destinatarios y procesos organizacionales: requerimiento de aptitudes técnicas y didácticas	Los capacitadores internos conocen a los destinatarios y a los procesos organizacionales aunque para asumir esta tarea deben tener aptitudes técnicas y didácticas.
				4.6.4.2. Contratación de especialistas en EaD externos: entrenamiento puntual y específico	Las universidades con menor grado de avance en EaD recurren a agentes externos especializados o con reconocida experiencia en la modalidad para recibir capacitaciones en temas puntuales y específicos.
		4.6.5. Destinatarios del entrenamiento	Grupo al que se dirigen las estrategias de entrenamiento	4.6.5.1. Cuerpo docente: destinatario principal del entrenamiento en EaD	Las estrategias de entrenamiento tienen como principal destinatario al grupo docente que debe contar con la preparación suficiente para trabajar en EaD.
				4.6.5.2. Personal no docente y de gestión: entrenamiento en la lógica de trabajo de la EaD	La universidad debe diseñar estrategias de entrenamiento para el personal que realiza tareas administrativas, técnicas, de coordinación y de gestión dentro del sistema de EaD.
				4.6.5.3. Diseño de estrategias de entrenamiento para los alumnos de la modalidad	La universidad debe contemplar estrategias de entrenamiento especiales para los estudiantes de la modalidad que permitan sostener su participación.

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias
		4.6.6. Impacto de los procesos de entrenamiento	Impacto de la capacitación en la práctica	4.6.6.1. Capacitación con aplicación práctica para asegurar el acompañamiento: incertidumbre respecto a la sostenibilidad	La institución fomenta la aplicación práctica del aprendizaje para asegurar el acompañamiento de los agentes, si bien el sostenimiento en el tiempo es incierto al depender de diversos factores.
				4.6.6.2. Diversidad en la utilización de recursos didácticos en función a la propuesta educativa y el grupo docente	La diversidad en la utilización de recursos didácticos depende de las características de la propuesta educativa y del grupo docente, siendo en general los transmisores de información y los de comunicación los más frecuentes.
4.7. Existencia de centros de apoyo presenciales	Gestión de las unidades de apoyo, bibliotecas o locales de teleconferencias presenciales alejadas de la sede principal de la universidad	4.7.1. Decisión institucional referida a la conformación	Decisión institucional que determina la creación de centros de apoyo	4.7.1.1. Decisión de no conformar centros de apoyo: relación con la existencia de sedes dentro de la estructura organizacional	La universidad puede decidir institucionalmente no conformar centros de apoyo, o no reconocerlos formalmente, lo cual se relaciona con la estructura organizacional que puede contemplar la existencia de sedes.
				4.7.1.2. Existencia de centros de apoyo: reorganización a partir de cambios en reglamentación nacional	Las universidades con centros de apoyo conformados deben reorganizar estos espacios para adecuarlos a las disposiciones establecidas en la reglamentación nacional vigente.
		4.7.2. Determinación de la localización de los centros de apoyo	Criterios que se utilizan para definir la localización	4.7.2.1. Convenio con municipios que pretenden visibilidad política y retención de alumnos: expansión de la presencia geográfica de la universidad	Las universidades expanden su presencia geográfica con la conformación de centros de apoyo que surgen, mayormente, a partir de convenios con municipios que pretenden aumentar su visibilidad política y lograr la retención de los estudiantes.
				4.7.2.2. Localización de centros de apoyo mediante convenios con otras organizaciones: durabilidad variable según voluntad y objetivos de las partes	Las universidades determinan la localización de los centros de apoyo a partir de acuerdos con diverso tipo de organizaciones, cuya durabilidad dependerá de la voluntad y de los objetivos de las partes.
		4.7.3. Gestión de los centros de apoyo para asegurar funcionamiento	Herramientas de gestión para asegurar el funcionamiento de centros de apoyo	4.7.3.1. Delimitación de derechos y obligaciones de cada parte para evitar superposición de actividades y minimizar conflictos	Para asegurar el funcionamiento adecuado de los centros de apoyo deben delimitarse claramente los derechos y obligaciones de cada parte al momento de celebrar el acuerdo para evitar la superposición de actividades y minimizar la aparición de conflictos.
				4.7.3.2. Determinación de los recursos de estructura mínimos para asegurar el sostenimiento del espacio de apoyo	La universidad debe determinar cuál es el requerimiento mínimo de estructura necesario para el normal funcionamiento y la sostenibilidad del centro de apoyo.
		4.7.4. Problemas frecuentes en el funcionamiento de los centros de apoyo	Problemas que se presentan con mayor frecuencia y forma de solución	4.7.4.1. Inadecuación de la oferta formativa respecto a la demanda local: necesidad de realizar estudios diagnósticos	Un problema frecuente con los centros de apoyo es la falta de adecuación de la oferta brindada a las necesidades formativas existentes en la zona de influencia, lo cual puede resolverse a partir de un estudio diagnóstico que determine la demanda local.
				4.7.4.2. Deficiencias en la comunicación entre el centro de apoyo y la universidad: optimizar el uso de herramientas tecnológicas	Un problema frecuente es la mala comunicación con la universidad generando pérdida de tiempo y uso ineficiente de recursos, lo cual puede solucionarse con un uso eficiente de las herramientas y medios de contacto tecnológicos.
				4.7.4.3. Demoras en intercambio de documentación: anticipar en formato digital para agilizar procesos	La demora en el intercambio de documentación es un problema frecuente que puede resolverse mediante su anticipación en formato digital y así acortar el tiempo de los procesos involucrados.

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias	
4.8. Gestión de la innovación aplicable al sistema de EaD	Gestión de la innovación como forma de creación de valor en el sistema de EaD	4.8.1. Nivel de involucramiento organizacional en la innovación	Nivel de involucramiento de la universidad en la propuestas de innovación	4.8.1.1. Involucramiento institucional en la innovación: actividad frecuente entre todos los actores y niveles organizacionales	El involucramiento institucional en la innovación se observa a partir de actividades con la participación de todos los actores y niveles organizacionales para la búsqueda permanente de nuevas herramientas y recursos aplicables al modelo de EaD.	
				4.8.1.2. Iniciativas aisladas de personas o grupos con interés en la innovación	Las universidades sin apoyo institucional para la innovación no se reconocen como innovadoras, pero pueden contar con personas o grupos con interés genuino que presenten iniciativas aisladas para generar innovación.	
		4.8.2. Estrategias para desarrollar propuestas innovadoras	Estrategias que permiten la incorporación de innovaciones al sistema de EaD	4.8.2.1. Proyectos de investigación sobre EaD: reflexión de las propias prácticas y análisis de incorporación de innovaciones	4.8.2.1. Proyectos de investigación sobre EaD: reflexión de las propias prácticas y análisis de incorporación de innovaciones	La inversión en proyectos de investigación sobre EaD permite reflexionar sobre las propias prácticas y analizar la posibilidad de incorporar innovaciones de otras universidades.
				4.8.2.2. Participación en redes: intercambio de experiencias y conocimientos sobre prácticas innovadoras	4.8.2.2. Participación en redes: intercambio de experiencias y conocimientos sobre prácticas innovadoras	La participación en redes permite compartir experiencias y obtener información sobre prácticas innovadoras que pueden actuar como disparador de cambios internos.
				4.8.2.3. Contratación de expertos en EaD para asesoramiento e incorporación de prácticas innovadoras	4.8.2.3. Contratación de expertos en EaD para asesoramiento e incorporación de prácticas innovadoras	La contratación de expertos permite obtener el asesoramiento de un agente externo, competente en el área de EaD, que se traduzca en una oportunidad de incorporar innovaciones en las prácticas organizacionales.
				4.8.2.4. Convenios con instituciones con trayectoria en EaD: intercambio de experiencias innovadoras	4.8.2.4. Convenios con instituciones con trayectoria en EaD: intercambio de experiencias innovadoras	Los convenios con instituciones con trayectoria en EaD permiten el intercambio directo de experiencias que pueden replicarse o utilizarse como disparador de innovación.
				4.8.2.5. Espacio intrainstitucional: intercambio de experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas	4.8.2.5. Espacio intrainstitucional: intercambio de experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas	Contar con un espacio intrainstitucional para compartir experiencias y prácticas innovadoras entre las unidades académicas permite reconocer la existencia de innovaciones dentro de la propia institución y que pueden multiplicarse en otros espacios.
		4.8.3. Aplicación de la innovación en prácticas concretas	Área de aplicación de las propuestas innovadoras para la institución	4.8.3.1. Innovación en herramientas pedagógicas: diseño de propuestas y materiales para sostener la relación de enseñanza y aprendizaje	4.8.3.1. Innovación en herramientas pedagógicas: diseño de propuestas y materiales para sostener la relación de enseñanza y aprendizaje	La innovación en herramientas pedagógicas requiere esfuerzo para diseñar propuestas acordes a la demanda, con materiales didácticos apropiados para sostener la relación entre los estudiantes y los docentes a lo largo del tiempo.
				4.8.3.2. Innovación permanente en recursos tecnológicos para sostener la EaD	4.8.3.2. Innovación permanente en recursos tecnológicos para sostener la EaD	Las universidades que aplican innovación muestran preocupación por la actualización permanente de los recursos tecnológicos, que deben estar al servicio del sostenimiento del sistema de EaD.
		4.8.4. Dificultades para generar propuestas de innovación	Dificultades existentes para la generación y desarrollo de la innovación aplicable a EaD	4.8.4.1. Resistencia personal a la innovación: necesidad de generar instancias de capacitación y acompañamiento institucional	4.8.4.1. Resistencia personal a la innovación: necesidad de generar instancias de capacitación y acompañamiento institucional	Para generar y aplicar propuestas de innovación las universidades deben superar la resistencia de las personas involucradas en EaD a través de instancias de capacitación y acompañamiento que multipliquen las acciones innovadoras.
				4.8.4.2. Restricciones presupuestarias para invertir en propuestas innovadoras	4.8.4.2. Restricciones presupuestarias para invertir en propuestas innovadoras	Las instituciones pueden encontrarse con dificultades presupuestarias que impiden la inversión necesaria para desarrollar propuestas de innovación.
				4.8.4.3. Sostenibilidad de las innovaciones: revisión permanente de la actuación para realizar ajustes	4.8.4.3. Sostenibilidad de las innovaciones: revisión permanente de la actuación para realizar ajustes	Para lograr la sostenibilidad de las innovaciones, la institución debe dedicar recursos a la revisión permanente de la actuación para detectar oportunamente el momento de hacer cambios.

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias
4.9. Requerimiento de recursos para el sistema de EaD	Proyección de las necesidades de recursos necesarios para el funcionamiento del sistema de EaD	4.9.1. Obtención de fondos para el funcionamiento del sistema de EaD	Obtención de fondos necesarios para el sostenimiento del sistema de EaD.	4.9.1.1. Asignación de presupuesto: involucramiento de decisión institucional e imprevisibilidad de fondos	Cuando el sector de EaD no dispone de presupuesto propio la asignación de recursos se realiza de forma indirecta a través del sector del cual depende jerárquicamente; esto involucra una decisión institucional ocasionando imprevisibilidad en los fondos para solventar las actividades del área.
				4.9.1.2. Arancelamiento de carreras o propuestas formativas a distancia	Algunas universidades recurren al arancelamiento de las carreras a distancia para obtener recursos y financiar, total o parcialmente, las actividades de EaD, reforzando la falta de financiamiento público específico para la modalidad.
				4.9.1.3. Cobro de servicios brindados a terceros: ingresos extraordinarios que requieren autorización institucional	El sector de EaD brinda servicios a terceros para obtener fondos extraordinarios, aunque generalmente se requiere autorización institucional para su prestación.
				4.9.1.4. Fuentes de financiamiento externas: presentación de proyectos específicos para la EaD	Las universidades pueden solicitar financiamiento externo que brindan organismos especializados mediante la presentación de proyectos específicos para la modalidad.
		4.9.2. Distribución de recursos para el funcionamiento del sistema de EaD	Distribución y utilización de los recursos existentes para el funcionamiento del sistema de EaD.	4.9.2.1. Elaboración de presupuestos: planificación para asignar recursos disponibles	Los gestores confeccionan presupuestos como herramienta para estimar y asignar los recursos disponibles, lo cual requiere una minuciosa tarea de planificación.
				4.9.2.2. Retribución económica al capital humano: prioridad en la distribución del presupuesto de EaD	La retribución al capital humano, que puede representar un costo fijo o variable, representa la prioridad en la distribución del presupuesto de EaD, cuando el pago no está cubierto por la partida institucional.
				4.9.2.3. Recursos tecnológicos: dependencia de inversión institucional y asignación en plataforma de aprendizaje y sistemas de gestión	Cuando la universidad cubre los requerimientos tecnológicos principales se genera dependencia de la decisión institucional; y desde el sector de EaD se destinan fondos principalmente al mantenimiento y actualización de la plataforma y a su vinculación con los sistemas de gestión académica.
				4.9.2.4. Utilización de recursos compartidos: disminución del impacto presupuestario y delegación de la inversión en especialistas	Para mejorar la asignación de recursos y disminuir el impacto en el presupuesto del área de EaD, se comparte la utilización de equipos técnicos y de infraestructura con otros sectores institucionales, delegando en especialistas las decisiones de inversión.

Categoría inicial	Explicación	Categorías intermedias	Explicación	Categorías finales	Inferencias
4.10. Monitoreo y evaluación de la calidad del sistema de EaD	Monitoreo y evaluación de la calidad de los procesos administrativos y del servicio ofrecido	4.10.1. Diseño del sistema de control de calidad	Aspectos a considerar en relación al diseño del sistema de control a utilizar en la modalidad	4.10.1.1. Involucramiento institucional en la gestión de la calidad: apoyo para el trabajo conjunto de diversas áreas organizacionales	El involucramiento institucional en la gestión de la calidad permite el trabajo conjunto de diversas áreas de la universidad incluyendo el sistema de EaD para generar mecanismos estandarizados de monitoreo y evaluación de la calidad.
				4.10.1.2. Establecimiento de estándares de operatoria: base para controlar la calidad del sistema de EaD	El establecimiento de estándares de operatoria es la base para diseñar un sistema de control de calidad al establecer lineamientos básicos a seguir que luego permiten el monitoreo y la evaluación del sistema de EaD.
				4.10.1.3. Herramientas utilizadas para monitorear y evaluar calidad	Existe una amplia gama de herramientas que los gestores pueden utilizar para monitorear y evaluar la calidad, siendo la aplicación de encuestas la mayormente utilizada.
				4.10.1.4. Costos de control de calidad: consideración del tiempo implicado y de costos generados por ausencia de monitoreo	El diseño de un sistema de control de calidad requiere considerar los costos asociados al tiempo implicado y los que se pueden derivar de no contar con instrumentos de monitoreo.
				4.10.1.5. Utilización de resultados del control de calidad: retroalimentación para detectar aspectos positivos y oportunidades de mejora	Los datos que se obtienen del sistema de control de la calidad, que se deben compartir con los agentes intervinientes, permiten una retroalimentación del proceso para detectar aspectos que funcionan correctamente y oportunidades de mejora.
		4.10.2. Determinación del objeto de control representativo de la calidad del sistema de EaD	Determinación del objeto a controlar dentro del sistema de EaD para medir la calidad	4.10.2.1. Satisfacción de los alumnos: principal fuente de retroalimentación de la calidad del sistema de EaD	Los alumnos son el principal objeto de control del sistema de calidad, a los cuales se debe brindar acompañamiento permanente, medios de contacto y herramientas para expresarse y así obtener retroalimentación del funcionamiento del sistema de EaD.
				4.10.2.2. Funcionamiento del ambiente virtual: opinión de usuarios, estadísticas o comentarios informales	Los gestores controlan el funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje, que van actualizando periódicamente, mediante la opinión de los docentes, estadísticas de utilización o a través de comentarios informales de los usuarios.
				4.10.2.3. Procedimientos generales: monitoreo sistemático o espontáneo del funcionamiento global del sistema	Los gestores monitorean la calidad del sistema de EaD, de forma sistemática o espontánea, considerando el funcionamiento global de las propuestas a distancia, los procedimientos, el trabajo de las personas y el desempeño del soporte tecnológico, entre otros.

Fuente: elaboración propia.