



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas

“Educación a Distancia en un programa semi escolarizado de la UABC: auto evaluación bajo una visión sistémica”.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Gloria Arcelia Tripp y Cuevas

Ensenada B.C., abril de 2008



Universidad Autónoma de Baja California

***Instituto de Investigación y Desarrollo
Educativo***



***“Educación a Distancia en un programa semi escolarizado de la UABC: auto
evaluación bajo una visión sistémica”***

T E S I S

que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Gloria Arcelia Tripp y Cuevas

APROBADA POR:

Dr. Lewis Mc Anally-Salas
Director de Tesis

**Dra. Edna Luna Serrano M.C. Sergio Pou Alberú Mtro. Manuel Moreno
Castañeda**

Sinodal

Sinodal

Sinodal

Ensenada B.C., abril de 2008.

ÍNDICE DE CONTENIDO

TESIS	i
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS.....	i
Presenta.....	i
Gloria Arcelia Tripp y Cuevas.....	i
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.....	iii
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS.....	iii
Presenta.....	iii
Gloria Arcelia Tripp y Cuevas.....	iii
Índice de contenido.....	iii
Índice de figuras.....	viii
Índice de tablas.....	x
Introducción.....	1
Antecedentes.....	1
CAPITULO I: Planteamiento de la Situación Problemática.....	5
Objetivos.....	7
Objetivo General.....	7
Objetivos específicos:	7
Supuestos	7
Justificación	8
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	10

<u>La planeación en las instituciones de educación superior.....</u>	<u>10</u>
<u>La estructura organizacional.....</u>	<u>13</u>
<u>Estructura organizacional mecanicista</u>	<u>15</u>
<u>Estructura organizacional orgánica.....</u>	<u>16</u>
<u>Estructura organizacional holográfica.....</u>	<u>17</u>
<u>Modelo General de cuatro marcos teóricos referidos a las organizaciones.....</u>	<u>21</u>
<u>La educación a distancia.....</u>	<u>23</u>
<u>Factores que deben considerarse al desarrollar un programa que incluye</u> <u>modalidad de educación a distancia.....</u>	<u>24</u>
<u>Modelos o generaciones en los que se ha clasificado históricamente a la educación</u> <u>a distancia asociadas a las tecnologías y a la filosofía que las respalda.....</u>	<u>28</u>
<u>Auto evaluación bajo una visión sistémica.....</u>	<u>33</u>
<u>CAPITULO III: MÉTODO.....</u>	<u>36</u>
<u>Contexto del estudio.....</u>	<u>36</u>
<u>Descripción del método</u>	<u>37</u>
<u>Etapa 1: Situación problemática no estructurada.....</u>	<u>39</u>
<u>Etapa 2: Sucesos de la realidad problemática.....</u>	<u>40</u>
<u>Etapa 3: Definición Básica de los sistemas relevantes</u>	<u>44</u>
<u>Etapa 4: Conceptos teóricamente ideales.....</u>	<u>45</u>
<u>Etapa 5: Comparación de etapa 4 versus etapa 2.....</u>	<u>46</u>
<u>Etapa 6: Cambios factibles y deseables.....</u>	<u>46</u>
<u>Etapa 7: Acciones para mejorar la situación problemática.....</u>	<u>46</u>

<u>CAPITULO IV: Análisis e interpretación de resultados.....</u>	<u>48</u>
<u>Etapa 1: Situación problemática no estructurada</u>	<u>48</u>
<u>Etapa 2: Sucesos de la realidad problemática estructurada</u>	<u>51</u>
<u>Análisis de las fuentes de evidencia.....</u>	<u>52</u>
<u>Etapa 3: Definición Básica de los subsistemas relevantes.</u>	<u>74</u>
<u>Definiciones Básicas según el modelo CATWDE.....</u>	<u>76</u>
<u>Elementos de la definición básica para el subsistema: Planeación</u>	<u>76</u>
<u>Elementos de la definición básica para el subsistema: Organización</u>	<u>77</u>
<u>Definición básica para el subsistema organización del programa.....</u>	<u>77</u>
<u>Elementos de la definición básica para el subsistema: Capacitación.....</u>	<u>78</u>
<u>Definición básica para el subsistema capacitación</u>	<u>78</u>
<u>Elementos de la definición básica para el subsistema: Dirección</u>	<u>79</u>
<u>Definición raíz para el subsistema: Dirección</u>	<u>79</u>
<u>Definición raíz para el subsistema: Control.....</u>	<u>80</u>
<u>Etapa 4: Conceptos Teóricamente Ideales.</u>	<u>80</u>
<u>Modelo Teóricamente ideal sobre el subsistema “Planeación” del Programa</u>	<u>81</u>
<u>Etapa 5: Comparación de modelos teóricamente ideales versus sucesos de la</u> <u>situación real.....</u>	<u>86</u>
<u>CAPITULO V: DISCUSIÓN.....</u>	<u>102</u>
<u>Sobre la planeación de la UABC</u>	<u>102</u>
<u>Sobre la estructura organizacional de la UABC.....</u>	<u>104</u>

<u>Sobre la modalidad de educación a distancia.....</u>	<u>107</u>
<u>Sobre la visión sistémica</u>	<u>111</u>
<u>CAPITULO VI: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....</u>	<u>113</u>
<u>Conclusiones según la metodología de sistemas suaves.....</u>	<u>113</u>
<u>Etapa 6: Cambios deseables y factibles.....</u>	<u>113</u>
<u>Etapa 7: Acciones recomendadas para mejorar la situación.....</u>	<u>116</u>
<u>Conclusiones generales.....</u>	<u>120</u>
<u>Limitaciones y recomendaciones del estudio.....</u>	<u>123</u>
<u>Referencias bibliográficas.....</u>	<u>123</u>

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Comparación entre las características de una organización lucrativa sencilla y la organización de una universidad Fuente: Kells,1995.....	15
Figura 2 Aprendizaje de ciclo sencillo que representa detección y corrección de errores en contraste con la norma.....	19
Figura 3 Aprendizaje de doble ciclo, representa una segunda consideración ante la detección de una situación diferente a las normas operativas.....	21
Figura 4 Representación de las siete etapas de la Metodología de Sistemas Suaves según el modelo de Peter Checkland (1993) aplicada a la investigación sobre la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés.....	39
Figura 5 Protocolo de entrevista semi estructurada aplicada a académicos considerados “personajes clave”.....	43
Figura 6 Representación de la etapa 1 de la Metodología de Sistemas Suaves correspondiente a los sucesos no estructurados de la realidad problemática.....	49
Figura 7 Representación de la etapa 2 de la Metodología de Sistemas Suaves correspondiente a los sucesos estructurados de la realidad problemática.....	52
Figura 8 Red semántica Categoría “Planeación” según documentos.....	63
Figura 9 Red semántica Categoría “Planeación” según entrevistas.....	64
Figura 10 Red Semántica Categoría “Organización” según documentos.....	66
Figura 11 Red semántica Categoría “Organización” según entrevistas.....	67
Figura 12 Red semántica Categoría “Capacitación” según documentos.....	69
Figura 13 Red semántica Categoría “Capacitación” según entrevistas.....	70
Figura 14 Red semántica Categoría “Control” según documentos.....	72

Figura 15 Red semántica Categoría “Control” según entrevistas.....	73
Figura 16 Etapa 3 de la Metodología de Sistemas Suaves: Definición básica de cada uno de los cinco subsistemas identificados para ser transformados.....	74
Figura 17 La rueda “sin fin” del Proceso Administrativo según Kells (1995).....	75
Figura 18 Representación de la Etapa 4 de la Metodología de Sistemas Suaves: Marco conceptual teóricamente ideal de los cinco subsistemas identificados.....	81
Figura 19 Modelo conceptual del subsistema relevante: Planeación del programa.....	82
Figura 20 Modelo conceptual del subsistema relevante: Organización del programa... ..	83
Figura 21 Modelo conceptual del subsistema relevante: Capacitación del personal docente y administrativo.....	84
Figura 22 Modelo conceptual del subsistema relevante: Dirección del programa.....	85
Figura 23 Modelo conceptual del subsistema relevante: Control del programa.....	86
Figura 24 Representación de la Etapa 5 Comparación de etapa 4 versus etapa 2.....	87
Figura 25 Modelos de Planeación que instrumenta la UABC.....	104
Figura 26 Comparación de la “Rueda de la Administración” según Kells (1995) con el Proceso Administrativo del programa LISEDÍ.....	105
Figura 27 Visión Sistémica del desarrollo del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés (LISEDÍ).....	112
Figura 28 Representación de la Etapa 6 de la Metodología de Sistemas Suaves: correspondiente a los cambios factibles y deseables de llevar a cabo.....	113
Figura 29 Etapa 7: Acciones recomendadas para mejorar la situación problemática... ..	117
Figura 30 Modelo conceptual del subsistema para mejorar el programa LISEDÍ.....	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de planeación y posturas de planeación.....	11
Tabla 2. Modelo General de cuatro marcos teóricos referidos a las organizaciones.....	22
Tabla 3. Modelos de educación a distancia y las tecnologías asociadas: Un marco conceptual.....	29
Tabla 4. Modelos de educación a distancia y la filosofía educativa que las respalda: Un marco conceptual.....	30
Tabla 5. Comparación entre una visión lineal y una visión sistémica.....	34
Tabla 6. Cuatro fuentes de evidencia: Su fortalezas (Yin, 2003).....	41
Tabla 7. Clasificación de relaciones entre categorías y sus atributos.....	45
Tabla 8. Explicación de los elementos que se toman en cuenta para la comparación del modelo deseable con la situación real.....	46
Tabla 9. Doce documentos agrupados en tres bloques según su contexto y origen.....	53
Tabla 10. Definición y ejemplificación de 7 códigos generados desde los documentos.	54
Tabla 11. Índice de códigos generados desde los documentos según su frecuencia y densidad.....	55
Tabla 12. Definición y ejemplificación de 14 códigos generados desde las entrevistas.	56
Tabla 13. Índice de catorce códigos generados desde las entrevistas (incluyendo observaciones participativa y directa) según su frecuencia y densidad.....	59
Tabla 14. Definición de cuatro categorías relacionadas al análisis conceptual de los documentos, las entrevistas y las observaciones directa y participativa.....	60
Tabla 15. Modelo CATWDE, nemotecnia para recordar elementos de una definición básica.....	75

Tabla 16. Comparación del modelo teóricamente ideal “Planeación” versus la situación real.....	88
Tabla 17. Comparación del modelo teóricamente ideal “Organización” versus la situación real.....	91
Tabla 18. Comparación del modelo teóricamente ideal “Capacitación” vs. la situación real.....	95
Tabla 19. Comparación del modelo teóricamente ideal “Dirección” vs. situación real... .	97
Tabla 20. Comparación del modelo teóricamente ideal “Control ” vs. la situación real.. .	99

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La educación a distancia en el nivel de educación superior no es un concepto educativo moderno, aparece a fines del Siglo XIX, en 1890 como estudios por correspondencia en la Universidad de Chicago (Simonson, 2003) (Sherron y Boettcher, 1997), en 1891 en la Universidad Queensland Australia y en 1914, en Noruega en la *Norsk Correspondanseskole* (Aretio, 1999). Más de un siglo después, la estrategia renovada, basada en las tecnologías de la información y la comunicación y un énfasis en el auto-aprendizaje, le han dado una nueva vitalidad en la educación superior (Simonson, 2003).

En el contexto internacional, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) la opción de la modalidad de aprendizaje abierto y a distancia ha crecido, en parte, por el interés que tienen en su implementación quienes toman las decisiones, los capacitadores y los educadores, ha crecido porque se reconoce que la organización de la educación tradicional requiere reforzarse con métodos innovadores. La misma organización sostiene que los gobiernos en todo el mundo están promoviendo la educación a distancia como un enfoque complementario a las estructuras educativas tradicionales para cumplir con las nuevas y cambiantes demandas de educación y capacitación en el Siglo XXI.

Para el Banco Mundial (1999), mediante la educación a distancia y el uso de nuevas tecnologías es posible reducir costos, aumentar el acceso a la educación con mayor cobertura, mejorar la calidad y la oportunidad de capacitación a través de material impreso, radio, televisión y la Internet.

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1999), hace hincapié en la educación a lo largo de toda la vida y al acceso a la educación a un sector más amplio de la población, no sólo niños y jóvenes en escuelas tradicionales, sino también adultos en áreas de trabajo y en áreas formales de estudio.

En el contexto de la Unión Europea se han establecido metas para el año 2010 definidas en seis áreas. Uno de los objetivos a desarrollar en el Espacio Común de la

Educación Superior para la educación a distancia y el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) es “fomentar la flexibilidad en la formación y la educación a lo largo de toda la vida” (Unión Europea, 2000, p.4).

El contexto nacional mexicano, influido por las presiones externas hacia el desarrollo educativo, intenta ofrecer educación de vanguardia mediante medios innovadores, a pesar de que aun existe reticencia a la aceptación de formas no tradicionales de aprendizaje, por lo que hace falta llevar a cabo esfuerzos efectivos de sensibilización hacia sus bondades.

La educación a distancia como modalidad alternativa y/o complementaria, como parte del diagnóstico nacional, ha aparecido en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas de tal forma que sus implicaciones no han sido claras y se ha venido improvisando. De manera imperiosa, se requiere el “establecimiento de criterios claros y definidos para la modificación y establecimiento de programas académicos (ANUIES, 1998, p.13) se requiere modificar *“la forma de elaboración, adquisición y transmisión del conocimiento capaces de salvar distancias”* (ANUIES, 2001, p.5). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) estipula que es necesario transformar el Sistema de Educación Superior (SES) hacia un sistema que integre “diversos elementos unos con otros formando un todo sistémico” (ANUIES, 2000, p.160) y explícitamente califica la propuesta de integración como ambiciosa y realista, integral y gradual y que para lograrlo es necesario identificar y reforzar las acciones que desencadenen los procesos de cambio. También hace mención de la necesidad de establecer modelos innovadores mediante el diseño curricular. Modelos que generen propuestas flexibles, que faciliten el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos y promuevan el reconocimiento de la educación a distancia como una modalidad educativa viable, capaz de capacitar, actualizar y formar recursos humanos de calidad.

El Programa Nacional de Educación de la Secretaría de Educación Pública refiere que la educación superior en México enfrenta problemas y retos que se reducen a tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; y, la integración y funcionamiento del sistema educativo (SEP, 2001). Señala además que estos retos encuentran su expresión en tres principios

fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Este Plan Nacional de Desarrollo considera como un reto la diversificación de los perfiles de las instituciones y la diversificación de la oferta educativa que incluya modalidades de educación abierta y a distancia y el diseño de programas orientados a atender el déficit de profesionales en las diversas áreas del conocimiento (Taméz, 2001).

Por su parte el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 considera necesario ampliar la cobertura educativa mediante el arraigo a una cultura de la planeación, evaluación y mejora continua en las instituciones de educación superior y contempla “apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes” (SEP, 2007, pp. 35), fomentando el desarrollo de programas flexibles. Como estrategia de acción propone la creación de la Universidad Abierta y a Distancia y la constitución del Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia para articular estos esfuerzos.

En relación a los docentes, el programa sectorial establece la necesidad de promover programas de educación continua en la modalidad a distancia para atender las necesidades de actualización de los profesionistas en activo.

En el contexto de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en relación a la educación a distancia, encontramos que en 1999 inició el desarrollo de nuevos modelos educativos no convencionales, con la intención de presentar opciones innovadoras y flexibles sin poner en riesgo los altos niveles de calidad (Beltrán, 1999). Esta fecha coincide con la etapa final del desarrollo de la flexibilización curricular en la UABC 1991-2000 y la reestructuración de los planes de estudio en el año 2001 hacia diseños curriculares por competencias (Martínez, 2006).

En el año 2000 se detectó la necesidad de capacitación docente en la modalidad a distancia por lo que la Dirección de Asuntos Académicos (DGAA) de la UABC organizó cursos en todos los campus de la universidad para la aplicación de nuevas tecnologías. Sin embargo, a pesar de que se reconocía la necesidad de tomar decisiones que posibilitaran reencauzar y mejorar los proyectos y programas de los cursos a distancia, a partir del año 2003 no se dio continuidad a los esfuerzos institucionales hacia esta modalidad no convencional.

En 1999, la Facultad de Idiomas de la UABC, propuso la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, modalidad semi escolarizada como programa de formación docente, con la idea de atender la demanda de capacitación profesional de sus profesores de inglés, ofreciendo alternativas innovadoras. (UABC, 2001). La propuesta se llevó a cabo siguiendo el mismo programa tradicional 1996-2, adaptándolo a lo que el documento denomina sin explicar “una metodología específica”. Para su aprobación oficial, la propuesta fue turnada para su análisis y aprobación primero al Consejo Técnico de la unidad académica y después a la Comisión Permanente de Asuntos Técnicos del Consejo Universitario para su análisis, discusión y aprobación. El programa inició con los mismos recursos materiales y técnicos con los que contaba la escuela en aquel momento. En el año 2001 este programa se ofreció a la comunidad de profesores en servicio, a nivel estatal y en 2005, cuatro años se reestructuró el programa hacia la “Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés Orientada al Desarrollo de Competencias Profesionales” el cual sigue vigente en 2008.

En el Estatuto Escolar 2006, la UABC publica el acuerdo de cancelar los planes de estudios semi escolarizados a partir del periodo escolar 2007-1, el mismo documento refiere que el modelo educativo de la Universidad es la base sobre la cual se diseñan e instrumentan los planes y programas de estudio flexibles y que estos serán regidos por un sistema de modalidades de aprendizaje múltiples. Para ello los programas educativos deberán cumplir, entre otras condiciones, con la especificación de las modalidades presencial, no presencial, mixta, semi presencial, o cualquier otra que el desarrollo científico y tecnológico y los recursos de la institución permitan establecer (Estatuto Escolar UABC, 2006).

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En este apartado de la investigación planteamos una “situación problemática” en lugar de un “problema” porque la Metodología de Sistemas Suaves (Checkland, 1993) que aplicamos, considera que el concepto “definición de problema” no es adecuado porque la noción de que un problema puede definirse, sugiere que podemos encontrar una sola solución para eliminarlo. La Metodología de Sistemas Suaves no comparte esa postura porque considera que en un sistema suave, referido a las ciencias humanas, los problemas no pueden aislarse fácilmente y por ello resulta de mayor utilidad examinar una situación problemática que un problema.

Aunque la intención de la Facultad de Idiomas de la UABC fue crear un programa acorde a las recomendaciones institucionales, nacionales e internacionales, los procesos de concepción, aprobación, apoyo y seguimiento llevados a cabo en la UABC, por normatividad y costumbre, dieron pie a que el programa de Licenciatura semi escolarizada de Docencia del Idioma Inglés (LISED I) sea el producto de la copia de un programa tradicional.

Esta licenciatura semi escolarizada se define a si misma como mixta o híbrida porque incluye sesiones presenciales, de estudio autónomo y vía teleconferencia (UABC, 2001) además de correo electrónico y videoconferencia. Es producto del traslado de una modalidad tradicional a una modalidad a distancia y no contempla evaluación académica posterior a su diseño

A los profesores quienes desde 1999 trabajan en este programa a distancia, les es difícil aceptar y/o adaptar su experiencia a este tipo de enseñanza. Las cartas descriptivas que reciben son las del programa tradicional y se espera que cada profesor lo adecue a la modalidad a distancia.

No se cuenta con programa de capacitación tecnológica de los profesores para lograr transferencia de enseñanza tradicional a la enseñanza mediante hipermedios educativos. La Facultad de Idiomas Mexicali ofreció un diplomado a través del Consejo-

Británico sobre “Diseño de material didáctico para la educación a distancia” en el que pocos profesores participaron; finalmente de un total de aproximadamente 20 docentes inscritos a nivel estatal solamente dos terminaron el diplomado. Por otro lado, pocos profesores reciben o se interesan en capacitación debido a la falta de descarga de horas laborales para ello. Aunado a ello, la institución no considera la demanda de tiempo requerido para la asignación de la carga académica de los profesores que imparten cursos en la modalidad a distancia.

El apoyo administrativo institucional no adapta sus lineamientos a la modalidad a distancia, éstos están dirigidos únicamente a la enseñanza tradicional por lo que se obstaculiza el proceso de transición. Se percibe desinterés, falta de aceptación y/o desconocimiento de los directivos sobre las bondades y las necesidades de la educación a distancia.

De la identificación de esta situación, surge el interés en llevar a cabo una auto evaluación, para identificar la estructura organizacional de la UABC y la red de relaciones que conforma la Facultad de Idiomas en la implementación de su programas.

Parte de la situación problemática se presenta en la confusión de significados, variedad de términos y conceptos sobre la educación a distancia. Tanto los documentos consultados como los académicos entrevistados usan indiscriminadamente los términos educación en línea, educación virtual, educación remota, educación abierta, innovadora, no convencional, no escolarizada, no presencial y semi presencial como sinónimos de educación a distancia, distinguiéndolos así de los cursos que refieren como presenciales, tradicionales, convencionales, cara a cara o escolarizados.

Para definir la situación problemática desde una visión más amplia, tratamos de tomar en cuenta todos los aspectos de las distintas partes involucradas y realizar la investigación bajo el esquema de una auto evaluación. Auto evaluación porque, a partir del concepto sistémico, el planteamiento surge “desde adentro” de la organización, toma en cuenta a los miembros del grupo estudiado porque considera que los miembros de la organización son quienes detectan la situación problemática y pueden participar del proceso de transformación hacia una realidad factible. Aún más Kells (1995) propone la posible incorporación del proceso de auto evaluación en la educación

superior y la relaciona con el control total de calidad administrativa (Total Quality Management TQM). Esta perspectiva la comparte también D'Hainaut quien sostiene que uno de los aspectos principales del enfoque sistémico es el "dar especial importancia a las relaciones e interacciones entre los elementos de los sistemas estudiados y sus relaciones con el entorno" (D'Hainaut, 1988, p. 20).

Para identificar las características que describen la situación problemática del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés, con base en la Metodología de Sistemas Suaves, empezamos por construir lo que Checkland (1993) llama una "imagen no estructurada" de la situación problemática, es decir una idea que considera el mayor número de percepciones de manera general, sin orden ni estructura predeterminada de los sucesos, intentando identificar tanto las situaciones desfavorables o negativas como situaciones favorables o de carácter positivo.

Objetivos

Objetivo General

Auto evaluar bajo una visión sistémica la inserción de la modalidad educación a distancia en la Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés, con el propósito de identificar estrategias que permitan mejorar su organización y funcionalidad.

Objetivos específicos:

Llevar a cabo una auto evaluación de la situación problemática del programa de la Licenciatura Semi Escolarizada en Docencia de Inglés.

Identificar la estructura organizacional de la UABC y la red de relaciones que conforma la situación de la Facultad de Idiomas en la implementación de su programas de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés.

Reconstruir el proceso de implementación del programa estudiado para proponer cambios factibles y deseables de introducir en la organización de la Facultad de idiomas Ensenada.

Supuestos

El programa de la Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés, ofrecido por la Facultad de Idiomas de la UABC, es el resultado de la adaptación de un programa tradicional que incluye como modalidad alternativa o complementaria la modalidad a distancia, por lo que no considera los requerimientos de formación de profesores, infraestructura, apoyo técnico ni procesos administrativos establecidos para la educación a distancia.

Si analizamos el proceso de desarrollo del programa, bajo una visión sistémica, entonces podremos identificar cambios factibles y deseables –aunque no necesariamente sean los óptimos- que permitan tomar acciones para mejorar la situación problemática actual.

Justificación

En materia de innovación educativa, la UABC ha reconocido la necesidad de tomar decisiones que reencaucen y mejoren los programas, proyectos y acciones para la profesionalización de la producción de cursos a distancia (Mungaray, 2003). Esta investigación intenta identificar estrategias que permitan mejorar la organización y funcionalidad en la inserción de la modalidad de educación a distancia en sus programas.

Intentamos reconstruir el proceso de implementación del programa estudiado para proponer cambios factibles y deseables que permitan reencauzar y mejorar los programas que incluyan cursos a distancia.

“Nadie con un grado mínimo de sensatez académica pone en duda la necesidad de contar con fundamentos teóricos que alimenten, justifiquen, guíen, provean de significados y faciliten futuros desarrollos para las realizaciones prácticas” (García Aretio, 2002).

Asimismo este proyecto puede considerarse una contribución administrativa y social que puede orientar el desarrollo de información que apoye la toma de decisiones basadas en el conocimiento sistemático de los logros, los problemas y las necesidades de las unidades académicas que ofrecen programas y servicios.

Por otro lado, beneficia a la comunidad en Ensenada la posibilidad de acceder a un programa de vanguardia cuyo diseño facilite, no solo el desempeño de los profesores, con una habilidad de enseñanza más sólida, sino que promueva aprendizajes significativos para sus estudiantes.

La educación a distancia es una modalidad en desarrollo en la UABC, este estudio puede resultar útil a las autoridades institucionales para apoyar el cambio de perspectiva unidimensional a una multidimensional en la que se identifiquen otros factores acerca de este proceso educativo no convencional, que relaciona de manera especial al alumno con el tutor, con el programa y con la institución y de esta manera realizar ajustes en los procesos de implementación de programas y servicios educativos.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo abordamos algunos conceptos relacionados con la planeación, con la estructura organizacional y con algunos marcos teóricos referidos a las organizaciones. Asimismo incluimos conceptos sobre la educación a distancia en las instituciones de educación superior y el concepto de auto evaluación desde una visión sistémica.

Para fundamentar nuestra postura, explicamos varias aproximaciones a la planeación convencional y algunas propuestas alternativas. Referimos la estructura organizacional de las instituciones de educación superior y comparamos su organización con la de empresas lucrativas simples; consideramos tres tipos de estructuras organizacionales: la mecanicista, la orgánica y la holográfica. Asimismo, presentamos el modelo general de cuatro marcos teóricos planteados por Bolman (2003) referidos a la efectividad organizacional que nos ayudan a percibir diferentes aspectos de la realidad estudiada. En relación a la educación a distancia, explicamos factores que deben considerarse al desarrollar un programa a distancia, algunas barreras en su implementación y los modelos generacionales en los que se le ha clasificado. Finalmente fundamentamos – en concepciones sistémicas- la decisión para considerar este estudio una auto evaluación.

La planeación en las instituciones de educación superior

Aunque existen muchas aproximaciones a la planeación, en la planeación convencional Ackoff (2004) identifica cuatro tipos de planeación: operativa, táctica, estratégica y normativa (ver Tabla 1) y las define de la siguiente manera: La planeación operativa es la de menor alcance porque su radio de acción se enfoca a los pequeños subsistemas de la organización para la que planea, tratándo a cada subsistema en forma independiente. La planeación táctica es de alcance intermedio porque se enfoca principalmente a las interacciones dentro de la organización como un todo. La planeación estratégica que es a largo plazo, engloba las relaciones internas y las relaciones entre la organización como un todo y el medio ambiente con el cual interactúa directamente y sobre el cual tiene cierta influencia. La planeación normativa se extiende por un periodo indefinido porque se auto corrige constantemente, tiene que ver con todas las relaciones internas y externas, incluyendo las relaciones entre la

organización y su medio ambiente contextual, sobre el cual no tiene influencia, pero del cual recibe influencia.

Tabla 1. Tipos de planeación y posturas de planeación.

Tipo de planeación	Medios	Metas	Objetivos	Ideales	Asociados con
Operativa	Elegidos	impuestas	impuestos	impuestos	Inactivismo
Táctica	Elegidos	elegidas	impuestos	impuestos	Reactivismo
Estratégica	Elegidos	elegidas	impuestos	impuestos	Preactivismo
Normativa	Elegidos	elegidas	elegidos	elegidos	Interactivismo

Fuente: Ackoff, 2004, p. 86

Desde las últimas dos décadas del siglo veinte, existe una tendencia de las Instituciones de Educación Superior a instrumentar la planeación estratégica, la cual tuvo su apogeo en los años noventa. En la UABC hubo un surgimiento de la planeación estratégica en esos años como es evidente en los informes de rectoría (Beltrán, 2002; Mungaray, 2003), la planeación a nivel general intenta ser planeación normativa, donde se define lo que la institución desea ser y las posibles vías para lograrlo; mientras que en otros niveles de la institución la universidad espera que se implemente la planeación operativa. Hay críticos, como Porter (1984) quien sostiene que a pesar de que en América Latina, la planeación educativa en teoría, se ha propuesto como “normativa” éste intento ha fracasado y en la práctica se ha llevado a cabo la planeación estratégica. En términos generales la planeación “implica definir *a priori* lo que se pretende lograr, lo que se hará para lograrlo, definir el cómo y el cuándo se van a hacer las cosas y con qué medios [lograrlo]” (Mancillas 2001, p.76).

Ackoff (2004), sugiere que la mayoría de quienes planean creen que un plan es un agregado de soluciones para cada sección de un grupo de problemas -oportunidades o amenazas- los cuales se enfrentan independientemente. Asimismo la mayor parte de la planeación convencional está dirigida a los demás, tomando en cuenta los deseos, esperanzas y expectativas de otros, desde la perspectiva de los expertos que planean. Éste autor difiere de los conceptos convencionales, especialmente en la forma en que “los demás” participan. A cambio plantea “ir del todo, a la interacción de las partes y,

finalmente a las partes mismas” y recomienda un tipo de planeación basada en la teoría de sistemas.

Ackoff (2004) contrasta los conceptos y posturas en la planeación convencional y considera que la diferencia entre estos tipos de planeación es su orientación temporal, es decir “hacia dónde ven” quienes planean cuando realizan su trabajo. Bajo este parámetro, los agrupa en cuatro orientaciones básicas. Planeación : 1) *Reactiva* si la orientación de los planeadores es hacia el pasado; 2) *Inactiva* cuando la orientación es al presente; 3) *Preactiva* cuando es hacia el futuro; 4) *Interactiva* cuando el planeador considera el pasado, el presente y el futuro, como aspectos diferentes pero inseparables de la problemática. Esta última orientación se fundamenta en la necesidad de tomar en cuenta los tres aspectos temporales de una problemática para no obstruir el desarrollo.

En sus propuestas de planeación Ackoff esta en desacuerdo con la planeación estratégica, principalmente porque el punto de partida del proceso de la planeación estratégica es el análisis debido a que es lineal (pensamiento mecanicista) y como tal no considera la interdependencia entre los elementos que forman la organización. En la planeación estratégica, las fases se ordenan para ponerlas en papel pero no siempre corresponden a la realidad; los resultados de cualquier etapa pueden originar la necesidad de ajustes en algunas otras etapas, sin embargo, el orden rígido en el que éstas se presentan las etapas, no siempre es el orden en el que se deben iniciar, ni terminar. Esto trae por consecuencia que las etapas difícilmente pueden llegar a completarse totalmente.

Lo anterior se deriva del orden de las etapas del pensamiento en la Era de la Máquina: 1) Análisis: descomposición de lo que se va a explicar; 2) Explicación de las propiedades de las partes, tomadas por separado, y 3) Síntesis: combinación de estas explicaciones en una explicación del todo (Ackoff, 2004).

El mismo autor considera más recomendable la planeación desde una visión sistémica porque desde esta perspectiva, (pensamiento sistémico) el orden del pensamiento se invierte porque su punto de partida es la síntesis.

“El orden de las etapas del pensamiento en la Era de los Sistemas es: 1) Identificar un todo que contenga un sistema del cual forma parte el objeto que se va a explicar. 2) Explicar la conducta o las propiedades del todo que lo contiene.3) Finalmente, explicar la conducta o las propiedades del objeto que va a ser explicado, en términos de su(s) función(es) dentro del todo” (Ackoff, 2004, p. 30).

La planeación bajo una visión sistémica se puede dar en todos los niveles, en su proceso se incluye la participación de todas las personas que pudieran ser afectadas por ella directamente. Su participación no como opinión, sino con un compromiso directo participativo en donde se consideran los deseos, esperanzas y expectativas de los involucrados se consideran para resolver los problemas interrelacionados.

En relación a la planeación sistémica Porter (1984) dice que a pesar que desde la década de 1970 se consideró la teoría de sistemas como base conceptual para el enfoque de la planeación en México y que desde entonces ha inspirado esfuerzos de la planeación en educación superior, ésta se ha visto frenada en parte por la autonomía universitaria debido a que la dependencia del financiamiento del gobierno federal resta libertad a las instituciones en la toma de decisiones y ha significado que los objetivos y métodos de planeación impuestos, sean distintos a los que los participantes, en niveles inferiores, consideran esenciales.

De acuerdo con Directores de Planeación Educativa de 19 países latinoamericanos en una reunión de la Organización de los Estados Americanos en 1984, el fracaso en la planeación educativa latinoamericana tiende a repetirse -entre otros factores- en aquellos planes: que son altamente técnicos y permiten poca o ninguna participación de quienes son responsables de implementarlo o de quienes se ven afectados por él; en donde, no hay suficiente reflexión, análisis, investigación o experimentación respecto al proceso educativo y sus posibles alternativas; en donde el uso de la información descriptiva y diagnóstica es superficial y está deficientemente integrada (Porter, 1984).

La estructura organizacional.

Además de los procesos de planeación, un elemento fundamental que debe que ser considerado es la estructura organizacional ya que el funcionamiento de una organización, sus procesos y productos están determinados en gran medida por la

estructura y la visión de quienes la dirigen. Las Teorías de la Organización identifican distintas estructuras o formas que han evolucionado según se modifican las necesidades de las organizaciones. En este apartado consideramos la estructura organizacional en las instituciones de educación superior y tres tipos de estructura organizacional: la mecanicista, la orgánica y la holográfica.

Los procesos al interior de la estructura de las instituciones de educación y las empresas son sustancialmente diferentes, de ahí que su estructura debería ser diferente. En relación a la estructura organizacional de las instituciones de educación superior Kells (1995) compara un tipo de empresa lucrativa simple con el tipo de organización de una universidad, normalmente compleja (ver Error: Reference source not found). Destaca especialmente el hecho de que, a diferencia de una organización simple, en donde encontramos un bajo porcentaje de profesionales como fuerza de trabajo, en una universidad, hay un “alto porcentaje, relativamente anárquico, de profesionales” (Kells, 1995, p. 4) con perfil propio de sus áreas de estudio y quienes, derivado de su formación, están acostumbrados a dudar, cuestionar, disentir, discutir, a buscar la verdad y en consecuencia, esperar respuestas.

Los estudios de Kells (1995), nos apoyan para comprender ésta complejidad. Él considera que, si tratamos de aplicar los principios de una empresa sencilla a una organización educativa, amplia, compleja y multifacética, como es una institución de educación superior, encontraremos muchos obstáculos y desviaciones que nos impiden llevar a cabo acciones pertinentes. Por ello, en su propuesta Kells considera que es necesario conocer aquellos aspectos -específicos de este tipo de organizaciones educativas- que pueden agilizar, apoyar o impedir el desarrollo de un programa como el que estamos investigando.

“Casi cualquier profesional dedicado a la educación superior estaría de acuerdo en que las universidades no se pueden dirigir como fábrica de zapatos. La solución de problemas y los aspectos individuales de los estilos de administración cambian notablemente, cuando un profesional empieza a entender y responder a algunos aspectos de la complejidad del medio ambiente organizacional. Un buen biólogo o un experto en literatura que no entiende de organizaciones, que no tiene habilidades

administrativas o no recibe orientación, inmediatamente se frustra y muy a menudo llega a su nivel de incompetencia cuando se le promueve a un cargo administrativo” (Kells, 1995, p.1).

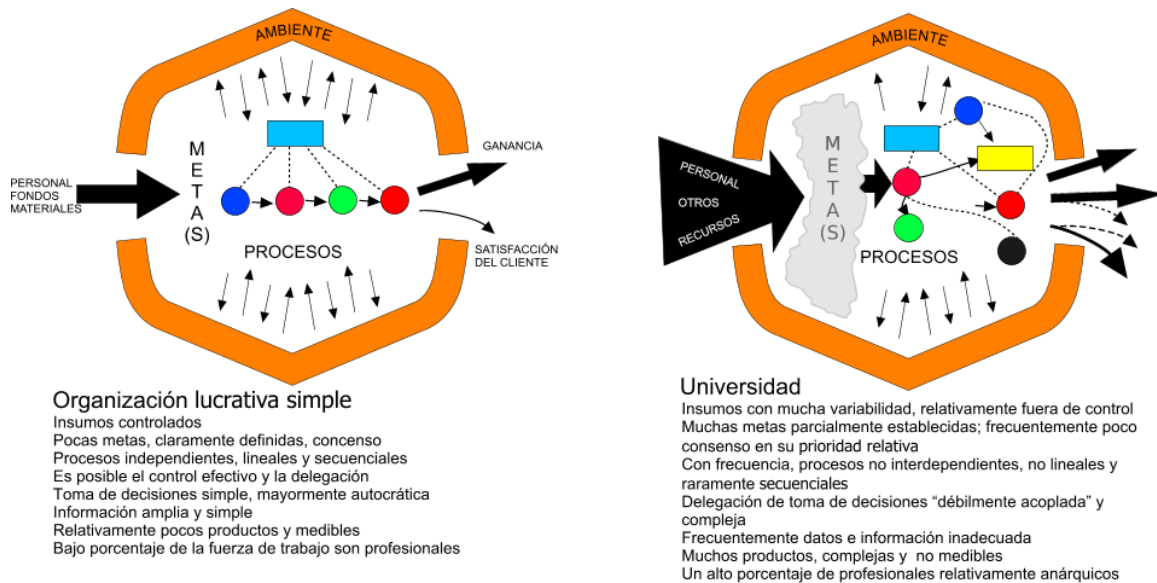


Figura 1 Comparación entre las características de una organización lucrativa sencilla y la organización de una universidad Fuente: Kells, 1995.

Estructura organizacional mecanicista

Algunos autores relacionan las Teorías de la Organización, a manera de metáfora, con la visión que éstas tienen de su entorno. En este apartado examinamos la visión mecanicista de una organización, es decir, la teoría que sostiene que una organización funciona como una máquina. Éste tipo de estructura esta relacionada con la burocracia, y hace énfasis en la precisión, rapidez, claridad, regularidad, confiabilidad y eficiencia que se logra a través de la división del trabajo, supervisión jerárquica y reglamentos detallados (Morgan, 1997).

El enfoque mecanicista, surge a partir de la administración científica como un movimiento de formalización de la administración como disciplina. Se considera a Frederick Taylor precursor en la aplicación del método científico en la administración. Su principal preocupación fue la eficiencia en la producción, él consideró el incremento en la productividad como el resultado de mayores sueldos y mayores utilidades.

Los principios de Taylor han encontrado su nicho en las organización de aquellas universidades que buscan racionalizar sus operaciones (Morgan, 1997) Los teóricos clásicos de la administración científica se enfocan al diseño total de la organización, no al diseño y administración de puestos individuales. Consideran que las organizaciones pueden o deben ser sistemas racionales que operan de la manera más eficiente posible. En esta visión existe la tendencia a limitar más que movilizar el desarrollo de la capacidad humana, moldeando a las personas para que encajen en los requerimientos de la organización mecanicista.

En la administración científica (mecanicista) de Taylor se aplicaban cinco principios: 1. *Cambiar empirismo por ciencia* para que el administrador tome decisiones apoyado en el método científico. 2. *Armonía entre los grupos*, considerando una necesidad que los grupos se den cuenta de su interdependencia como ‘pasajeros del mismo barco’ 3. *Cooperación entre las personas* en lugar de individualismo; 4. *Máxima producción, no producción restringida*. 5. *Desarrollo del elemento humano* mediante la capacitación de todo el personal de la organización.

En la estructura organizacional mecanicista, todo el “pensamiento” lo hacen los funcionarios de alto nivel y dejan el “hacer” a los empleados. En el camino la información se distorsiona porque las personas esconden sus errores, y la verdadera magnitud de los problemas, por miedo a ser culpados. Ante la comunicación y la miopía, ante hechos de consecuencias negativas, los empleados pierden oportunidades de desarrollo personal, las organizaciones pierden la creatividad y contribución inteligente que la mayoría de los empleados son capaces de hacer si se les da el derecho y la oportunidad (Morgan, 1997).

Estructura organizacional orgánica.

Otra Teoría de la Organización que consideramos para respaldar este estudio, además de la visión mecanicista, es la teoría que considera que una organización funciona como un organismo. Ésta visión de la organización como un organismo, se construye sobre la idea de que los individuos y los grupos, al igual que los organismos biológicos, operan más efectivamente cuando sus necesidades se satisfacen. Abraham Maslow (citado en Morgan, 1997) decía que los humanos estamos motivados por una jerarquía de necesidades progresivas que van desde lo fisiológico, a lo social y a lo psicológico.

Desde la visión orgánica, los puestos y las relaciones interpersonales se rediseñan para crear las condiciones propicias para un crecimiento personal, que a la vez ayude a las organizaciones a lograr sus metas y objetivos.

Desarrolladas de muchas maneras, estas ideas dieron un marco teórico para el desarrollo de la administración del recurso humano (Morgan, 1997). De esas ideas nos interesan el enfoque del comportamiento humano y el enfoque de sistemas. El *enfoque del comportamiento humano* ha hecho importantes aportaciones, como el concepto de la participación, la influencia del ambiente, el uso de la motivación y la comunicación, como recursos importantes en las relaciones humanas; y el *enfoque de sistemas* que considera a la organización como un sistema abierto con elementos interdependientes. Estos elementos persiguen un objetivo común, están influidos por el ambiente y forman una unidad auto integrada e interrelacionada con un sistema mayor (Mancillas, 2005).

El enfoque de sistemas abiertos en la organización, fue inspirado por Bertalanffy, biólogo teórico cuyo enfoque se centra en una serie de elementos clave: 1°. Énfasis en el medio ambiente de la organización; .2° Definición de una organización en términos de subsistemas interrelacionados, aplicando la configuración de subsistemas para describir los patrones e interconexiones. Esta manera de pensar nos ayuda a reconocer como todo depende de todo lo demás; 3°. La aplicación pragmática del enfoque de sistemas intenta establecer congruencia entre los sistemas, identificar y eliminar disfunciones potenciales (Morgan, 1997).

Estructura organizacional holográfica.

Además de la Teoría Mecanicista y la Teoría Orgánica encontramos que la Teoría Holográfica nos ayuda a fundamentar esta investigación. Ésta es la visión de la organización como un cerebro. Al cerebro se le ha comparado con una de las maravillas de la ciencia láser -un sistema holográfico. La holografía, inventada en 1948 por Dennis Gabor, usa cámaras sin lentes y registra información de tal forma que almacena el todo en todas las partes. La interacción de rayos crea un “patrón de interferencia” que distribuye la información registrada en una placa fotográfica conocida como holograma. Una de las características más interesantes del holograma es que si se divide, cada una de las piezas divididas puede reconstruir la imagen entera.

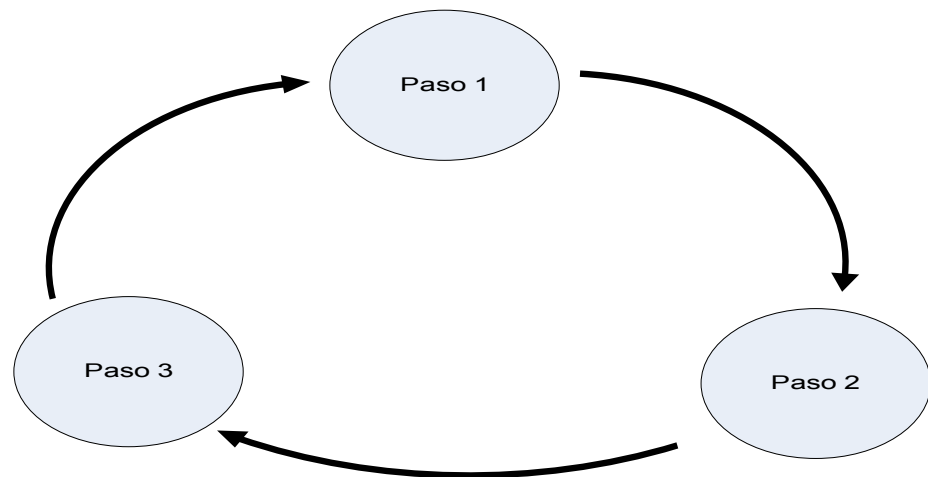
La holografía demuestra que es posible crear procesos en donde el todo puede decodificarse de tal manera que todas y cada una de las partes representan el todo. Pribram (1991) ha sugerido que el cerebro funciona de acuerdo a los principios holográficos, la memoria se distribuye a través del cerebro y por lo tanto puede ser reconstituida a partir de cualquiera de sus partes. Su explicación holográfica hace énfasis en que cada parte forma el todo y en cada parte se contiene todo a su vez. Entonces, ¿qué sucede si comparamos a las organizaciones con cerebros? Bajo esta visión, cada aspecto de la organización depende, de una forma u otra, del proceso de información (Morgan, 1997).

Las organizaciones vistas desde esta perspectiva se consideran sistemas de información, sistemas de comunicación y sistemas de toma de decisiones. Este enfoque, conocido originalmente como enfoque de *"toma de decisiones"*, fue propuesto por Simon, (citado en Morgan, 1997) al explorar el paralelismo entre la toma de decisiones humanas y la toma de decisiones organizacionales. Simon es reconocido por sustentar que las organizaciones nunca son racionalmente perfectas debido a que sus miembros tienen habilidades limitadas para procesar información. Bajo la premisa de que las personas y las organizaciones: generalmente tienen que actuar con base en información incompleta acerca de los posibles cursos de acción y sus consecuencias; que pueden explorar solo un número limitado de alternativas relacionadas a cualquier decisión tomada y que no pueden relacionar valores precisos con los resultados. Simon desafió los supuestos en economía sobre la optimización de la conducta de los individuos y concluyó que los individuos y las organizaciones se establecen en una racionalidad limitada de decisiones suficientemente aceptables, basadas en el sentido común e información limitada (Morgan, 1997).

Desde esta perspectiva está implícito el concepto de que los organismos y las organizaciones tienen la capacidad de aprender a aprender. En este punto Morgan (1997) distingue entre el proceso de aprender y el proceso de aprender a aprender. Algunos sistemas que *aprenden* tienen la capacidad de detectar y corregir desviaciones de la norma pre-establecida pero son incapaces de cuestionar si lo que hacen es adecuado o no lo es. Otros sistemas más complejos, como el cerebro humano o los sistemas cibernéticos, tienen la capacidad que les permite el *aprender a aprender*, es

decir no solo detectar y corregir errores, sino además influir en los estándares para guiar las respuestas. La diferencia entre los dos tipos de aprendizaje se identifica como aprendizaje de “ciclo sencillo” (*single-loop learning*), en el primer caso (ver Error: Reference source not found) y aprendizaje de “doble ciclo” (*double-loop learning*), en el segundo caso (ver Error: Reference source not found)

Simon (citado en Morgan, 1997), considera que los límites de la racionalidad humana están institucionalizados en la estructura de las organizaciones. Su teoría sobre la toma de decisión considera a las organizaciones, como cerebros institucionalizados que fragmentan y limitan el proceso de toma de decisiones para hacerlo manejable. Muchas organizaciones han logrado el aprendizaje de “ciclo sencillo” (ver Error: Reference source not found) y han desarrollado habilidades para examinar el medio ambiente, establecer objetivos y monitorear la ejecución general del sistema. Habilidades a menudo institucionalizadas a manera de sistemas de información y diseñadas para mantener a la organización “en curso”.



Paso 1= proceso de detectar , escanear y monitorear el medio ambiente
Paso 2= proceso de comparar esta información contra las normas operativas
Paso 3= proceso de iniciar la acción apropiada

Figura 2 Aprendizaje de ciclo sencillo que representa detección y corrección de errores en contraste con la norma.

El aprendizaje de “doble ciclo” (ver Error: Reference source not found) incluye la detección del medio ambiente y la comparación de resultados contra las normas operativas pre-establecidas y los cuestiona. Para las organizaciones burocratizadas este tipo de aprendizaje es más difícil de lograr, pues los principios fundamentales de su operación obstruyen el proceso de aprendizaje organizacional. La burocratización tiende a fragmentar el pensamiento y la acción. Por ejemplo, la división jerárquica y horizontal es fuerte, la información y el conocimiento raramente fluyen de manera abierta. Los diferentes sectores de la organización operan con base en diferentes esquemas de la situación total, persiguiendo metas de subunidades como si estas fueran fines en si mismas. Aún más, el proceso de reconocimientos y castigos a los empleados constituye un obstáculo para lograr el aprendizaje de doble ciclo pues, “cuando las personas se sienten amenazadas o vulnerables responden con ‘rutinas defensivas’ para protegerse” (Argyris citado por Morgan, 1997, p. 89), estas rutinas defensivas tienden a esconder problemas que puedan hacerlos “verse mal” y los individuos se vuelven expertos en hacer que sus responsabilidades se vean mejor de lo que realmente son. No reportan problemas y retienen o diluyen las malas noticias. Reportan aquello que creen que sus superiores quieren escuchar. Argyris sugiere que ese tipo de problemas son sistémicos y universales y se encuentran en muchos tipos de organización. Esto se conoce como

simulación.

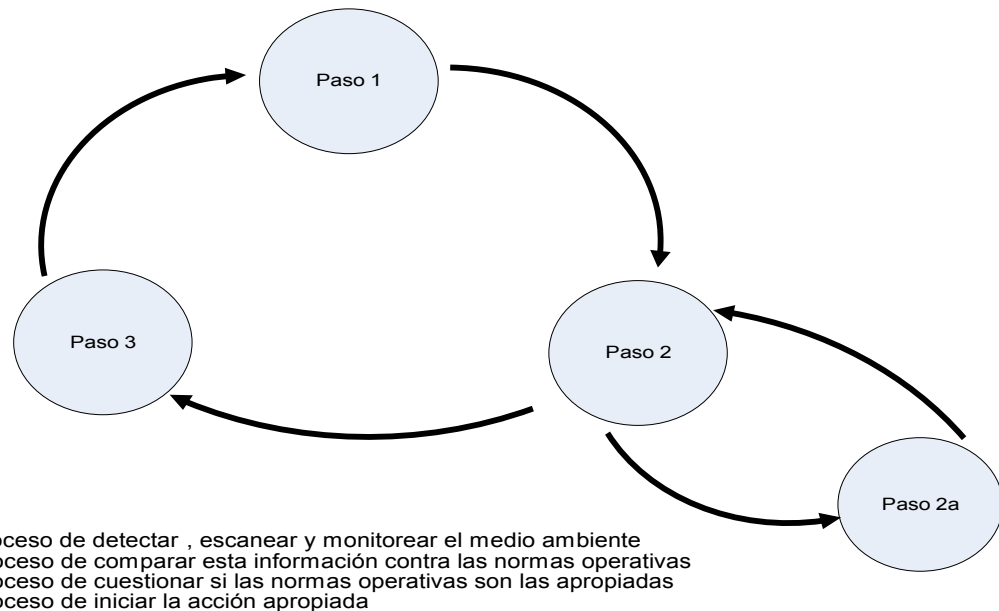


Figura 3 Aprendizaje de doble ciclo, representa una segunda consideración ante la detección de una situación diferente a las normas operativas.

Modelo General de cuatro marcos teóricos referidos a las organizaciones

La aproximación que plantea Bolman (2003) sobre la estructura organizacional es la efectividad organizacional. Él considera que la efectividad se deteriora drásticamente cuando los administradores y/o líderes no tienen la capacidad de cambiar el “marco de referencia existente” (*reframing*)¹ debido a que no saben qué hacer o porque hacen únicamente lo que conocen.

Las ciencias sociales han desarrollado ideas sobre cómo cambiar el marco existente (*reframe*) de las organizaciones para mejorarlas. A partir de esas bases teóricas, Bolman y Deal (2003) identifica y propone cuatro marcos teóricos referidos a las organizaciones: marco estructural, de recurso humano, político y simbólico.

¹ *Reframing* término utilizado en inglés para referir la adopción de un nuevo marco de referencia.

Tabla 2. Modelo General de cuatro marcos teóricos referidos a las organizaciones.

	Marco Estructural	Marco Recurso Humano	Marco Político	Marco Simbólico
Metáfora de la organización	Aplica la metáfora a la máquina, (a la fábrica)	Ve a la organización como una familia extensa	Considera a la organización como la jungla	Ve a la organización como cultura
Concepto central	Enfatiza metas, reglas, roles, tecnología, medio ambiente, especialización y relaciones formales. Sus estructuras se diseñan para encajar en la organización, cuando no encajan surgen problemas, se requiere reorganizar para remediar las diferencias.	Se basa en ideas de la psicología y considera que la organización esta habitada por individuos con necesidades, sentimientos, prejuicios, habilidades, limitaciones.	Tiene su origen en la ciencia política Considera a la organización como una jungla. En donde existe el conflicto, diversos intereses, competencia por el poder y por los escasos recursos.	Surge de la antropología cultural, trata a la organización como una cultura movida por rituales, ceremonias, historias, héroes.
Imagen de liderazgo	Arquitectura social	Poder	Defensa	Inspiración
Reto básico del liderazgo	Empatar la estructura al trabajo, la tecnología y el medio ambiente	Alinear las necesidades humanas con las de la organización	Desarrollar la agenda como base del poder	Crear fe, belleza, significado

Fuente: Bolman y Deal (2003, p.16)

Cada uno de estos cuatro marcos del modelo general, presenta su propia imagen de la realidad, aplicando los cuatro en la detección del modelo general, profundizaremos en la comprensión de la universidad como una organización. Bolman ejemplifica su propuesta citando a Galileo, quien, con su primer telescopio descubrió que cada vez que le

agregaba lentes, obtenía una imagen más precisa del cielo. De la misma manera los dirigentes, al cambiar el marco de referencia existente en la organización (*reframing*) hasta comprender la situación que tienen frente a ellos, tendrán una imagen más precisa de la institución. Debido a la complejidad de las organizaciones la perspectiva que apliquemos a su estudio, afectará la percepción que tengamos de la realidad. Si adoptamos una perspectiva múltiple lograremos conocer más aspectos que si tomamos en cuenta un solo punto de vista.

Las dimensiones analizadas para cada perspectiva nos permiten identificar la metáfora de las organizaciones vistas como máquinas, como familia, jungla o como una cultura. Facilitan la identificación del marco central como columna vertebral, que hace énfasis en metas, reglas, roles, tecnología, medio ambiente; se basa en la idea psicológica de que los individuos tienen necesidades, sentimientos, prejuicios, limitaciones; o considera que existen conflictos, competencia, poder, escasos recursos; en el concepto simbólico (antropológico) de cultura, ceremonia, héroes, rituales. Asimismo este modelo general nos permite ubicar la imagen de liderazgo como formación social, basado en la arquitectura social como poder, defensa o inspiración. Y una cuarta perspectiva en donde se identifican los retos de los líderes como aquel que trata de empatar la estructura al medio laboral, la tecnología y el medio ambiente; o de alinear las necesidades humanas a la organización; desarrollar el poder; o crear fe, belleza, significado.

Después de haber analizado distintos tipos de planeación y de estructuras organizacionales, estamos en posibilidad de referirnos a los conceptos de la educación a distancia y sus implicaciones.

La educación a distancia

En este apartado nos referimos a algunos conceptos sobre la educación a distancia en instituciones de educación superior. Intentamos definir esta modalidad de la manera mas completa explicándola desde dos aspectos, conceptual y operativamente.

Seleccionamos tres factores que se relacionan más directamente con el objetivo de este estudio los cuales deben considerarse al desarrollar un programa a distancia. Asimismo

identificamos algunas barreras en la implementación de la educación a distancia y finalmente presentamos las etapas o generaciones de la educación a distancia.

Para fundamentar nuestra visión, definimos la educación a distancia tanto conceptual como operativamente. Desde un punto de vista conceptual la consideramos como aquella en que la interacción entre docente- alumno se presenta mediada por canales de comunicación, planificadores, pedagogos, diseñadores de material didáctico, quienes como un equipo interdisciplinario intentan proveer de un ambiente de aprendizaje a un alumno remoto de manera sincrónica y asincrónica. Desde el punto de vista operativo seleccionamos la definición amplia que ofrece Garcia Aretio (2002) quien la considera como "...un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional) que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes proporcionan en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo)".

Actualmente la educación a distancia está inmersa en un ambiente de cambios en la sociedad, en la política, la economía y la tecnología. Con la tendencia de las universidades hacia la modalidad a distancia, surge un paradigma que cambia la percepción del proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando una universidad, un grupo de funcionarios y de académicos inician el proceso de transición hacia la educación a distancia, necesitan comprender que su visión tendrá por resultado un cambio en la organización. La educación a distancia no puede ser moldeada a imagen de los programas presenciales que se ofrecen tradicionalmente dentro del campus, en donde el apoyo administrativo y la infraestructura giran alrededor de las necesidades de programas tradicionales (Levy, 2003).

Factores que deben considerarse al desarrollar un programa que incluye modalidad de educación a distancia

Al desarrollar programas a distancia es necesario tomar en cuenta factores distintos a los de un programa tradicional, en un estudio llevado a cabo por Levy (2003), ella identificó seis factores que deben considerarse cuando se desarrolla un programa en línea: 1) visión y planeación; 2) currículo; 3) capacitación y apoyo al personal docente; 4) capacitación al personal administrativo de apoyo; 5) servicios al estudiante y 6)

derechos de propiedad intelectual. Para este estudio, de estos seis factores, consideramos los tres primeros porque son los que se relacionan más directamente con nuestro objetivo.

Levy dice que al crear la visión y planeación de la organización hacia la implementación de un programa a distancia, quienes la proponen deberán estar conscientes de los cambios físicos, organizacionales y programáticos que ocurrirán con el giro inevitable de los recursos (Bloomfield, citado por Levy, 2003). Muchos de este tipo de programas se implementan con base en una visión no compartida universalmente y sus metas no se expresan claramente (Bothel, citado por Levy, 2003). Sin embargo, en relación a este primer factor, para Levy, la planeación y el desarrollo de políticas son la fase de mayor importancia en la educación en línea, constituyen la clave de un buen programa a distancia porque la planeación permitirá que el dinero se gaste eficientemente y facilitará el mejor uso de los recursos y del tiempo. La falta de una planeación apropiada desde una perspectiva administrativa, no solo causará problemas sino que afectará el presupuesto de la institución. El propósito de planear es desarrollar métodos que pongan en sintonía a la institución con su entorno. La planeación ayuda a la universidad a crecer y cambiar en un proceso organizado y significativo (Rogers, 2001).

Dentro de la planeación es necesario incluir a todos los posibles involucrados en la definición del objetivo, en la determinación de prioridades, limitaciones, políticas y procedimientos de implementación. Con ello también minimiza la resistencia al cambio. Varios autores citados por Levy apoyan la idea de que especialmente debe estar involucrado el personal docente desde el inicio del proceso ya que, sin su compromiso, muchos aspectos no se solucionarán y las dudas quedaran sin resolver causando frustración, confusión y descontento. Por ello, los programas deben estar claramente planeados y diseñados, reemplazar un modelo tradicional por un formato digital, no es suficiente (Levy, 2003).

En cuanto al currículo en la educación a distancia, debido a la rápida evolución del conocimiento, éste requiere de su renovación constante. Las universidades que quieran tener programas efectivos deben considerar todos los aspectos relacionados con la educación que son mucho más complejos que la simple digitalización de las clases en línea (Simonson, 2003). Este mismo autor menciona que el objetivo de algunos

programas a distancia es lograr una educación más centrada en el alumno a través de paquetes didácticos que los estudiantes puedan usar cuando les sea conveniente, sin embargo considera que esta postura ignora la naturaleza educativa al hacer del aprendizaje un asunto privado con lo que se disminuyen las posibilidades de transformar la visión y perspectivas del estudiante de manera positiva.

Chávez (2005) sostiene que es más difícil lograr la calidad cuando el programa a distancia es el mismo que el que se ofrece en la modalidad presencial y cuando en ambos se adoptan los mismos requisitos, los mismos profesores, los mismos programas. Esto ocurre con más frecuencia en universidades que intentan ser bimodales con ofertas presenciales y a distancia. Mientras que en las universidades unimodales -a distancia- se tienen programas diseñados *ex profeso*, flexibles, progresivos y con opciones paralelas.

En las instituciones en donde se ofrecen cursos tradicionales y cursos a distancia, consideradas por ello universidades bimodales o híbridas, los programas de educación a distancia enfrentan problemas porque éstos tienen menor prioridad que los cursos presenciales dentro del campus. Cuando gran parte de la vida académica está firmemente basada en el campus, a las universidades les es difícil mantener una visión más allá del compromiso local (Rumble 2000). Este problema de prioridades no es exclusivo de las instituciones bimodales, ni exclusivo de universidades con restricciones financieras, sino también de aquellas con falta de apoyo de los cuerpos académicos y personal administrativo. El problema no es solo la consideración de que los alumnos presenciales son más importantes, sino que existe una falta de medidas compensatorias e incentivos adecuados para convencer al personal académico y administrativo de apoyar los programas a distancia fuera del campus (Elis citado en Rumble, 2000).

Sobre este mismo tema de la calidad en la educación a distancia, ésta se asocia al modelo tecnológico y estructura organizacional. Simonson (2003) dice que las universidades bimodales superponen modelos tecnológicos y estructuras que interactúan con diversos niveles de desfase y conflicto, donde el esquema de organización bimodal es centralizado y en él se comparten normas comunes para

ambas modalidades con lo que se resta eficacia y eficiencia en la prestación de los servicios.

Sobre capacitación y apoyo al personal docente, Levy identificó que este es un factor a considerarse porque muchos profesores no están dispuestos a cambiar su estilo de instrucción, algunos piensan que las clases presenciales interactivas son la única forma de enseñanza. Otros creen que sus prácticas ya establecidas y probadas cambiarán cuando ellos mismos no conocen los detalles del curso que se implementa en ese medio ambiente distinto al que les es familiar, por lo que requieren de capacitación y apoyo a lo largo del proceso.

Simonson, (2003) encontró seis factores primordiales por los que los profesores rehúsan a involucrarse en la educación a distancia: miedo, capacitación, tiempo necesario para ello, temor al proceso, problemas de calendarización, y problemas técnicos. Simonson apoya la idea de que el personal académico hace la diferencia en la calidad de la educación, especialmente nos dice, en universidades bimodales en las que la calidad puede depender de que sea el mismo profesor para ambas modalidades o se cuente con un profesor de perfil especializado y diversificado para la educación a distancia incluyendo en este caso, asesores, facilitadores, tutores, asistentes, evaluadores, como podemos encontrar, en las universidades unimodales.

Algunas barreras en la implementación de la Educación a Distancia

Berge y Muilenberg, en el 2000 (citados en Simonson, 2003, p.74) identificaron diez barreras en la implementación de la educación a distancia que son:

- “1. La Educación a Distancia es un compromiso que requiere mayor tiempo.
2. Falta de dinero para implementar los programas de educación a distancia.
3. Resistencia organizacional al cambio
4. Falta de una visión compartida con la organización sobre la educación a distancia.
5. Falta de personal de apoyo para ayudar en el desarrollo del curso.

6. Falta de planeación estratégica para la educación a distancia.
7. Lentitud en la implementación.
8. Falta de compensación/incentivos al personal académico.
9. Dificultad para mantener actualización ante los cambios tecnológicos.
10. Falta de tecnología o infraestructura.”

Asimismo, Berge y Muilenburg (citados en Simonson, 2003) identificó que cinco de estas diez barreras están directamente relacionadas con la cultura organizacional, estas son: resistencia organizacional al cambio, falta de una visión compartida con la organización sobre la educación a distancia, falta de planeación estratégica para la educación a distancia, implementación lenta, dificultad para mantener actualización ante los cambios tecnológicos. De aquí concluyen que es necesario un cambio cultural dentro de las organizaciones que pretenden incluir la educación a distancia como una modalidad alternativa.

Modelos o generaciones en los que se ha clasificado históricamente a la educación a distancia asociadas a las tecnologías y a la filosofía que las respalda.

Otro factor que nos ayuda a fundamentar este estudio es la clasificación histórica de la educación a distancia que nos permite relacionar la evolución de la educación a distancia con el caso estudiado así como identificar la filosofía educativa que la respalda. Incluimos dos propuestas: la de Taylor (2002) basada en modelos o generaciones asociadas a las tecnologías (ver Tabla 3) y la propuesta de Sherron y Boettcher (1997) quienes asocian las generaciones históricas a la filosofía educativa que las respalda y cuya postura apoya la idea de que la tecnología no determina el modo de aprendizaje (ver Tabla 4).

Taylor identifica cinco generaciones históricas de la educación a distancia (ver Tabla 3) a los que clasifica como modelos: por correspondencia, multimedia, teleaprendizaje, aprendizaje flexible y aprendizaje flexible-inteligente. Las características de las tres primeras generaciones se refieren a la calidad de la enseñanza y la distribución de

paquetes de material didáctico como son textos impresos, guías de estudio, audiocintas o videocintas, los cuales tienen la función de distribuir los recursos didácticos, y sus parámetros se basan en la enseñanza tradicional. En cambio, los modelos de la cuarta y quinta generación requieren que el alumno realice búsqueda intensiva de material en la Internet y la Red para capitalizar sus opciones. En esta clasificación generacional, resulta claro “apreciar que la aparición de un nuevo medio no siempre sustituye a los anteriores, sino que se suma, creando un mucho más amplio abanico de posibilidades” (Moreno, 2005; p. 11).

Tabla 3. Modelos de educación a distancia y las tecnologías asociadas: Un marco conceptual.

Modelos de Educación a Distancia y las tecnologías asociadas				
1a. Generación	2a. Generación	3a. Generación	4ª. Generación	5ª. Generación
Modelo: Por correspondencia	Modelo: Multimedia	Modelo: Teleaprendizaje	Modelo: Aprendizaje Flexible	Modelo: Aprendizaje flexible-inteligente
Textos impresos	Textos impresos Audiocintas Videocintas Aprendizaje por computadora Video interactivo (discos y cintas)	Audio conferencia Video conferencia Comunicación audio gráfica TV/Radio y audioteleconferencia	Multimedia interactivo Internet basado en acceso a recursos de la World Wide Web (w.w.w.) Comunicación vía computadora	Multimedia interactivo Internet basado en acceso a recursos de la www Uso de sistema de respuestas automatizadas

Fuente: Taylor (2000; p, 2).

Tabla 4. Modelos de educación a distancia y la filosofía educativa que las respalda: Un marco conceptual.

Modelos de educación a distancia y la filosofía educativa que las respalda				
	1a. Generación	2a. Generación	3a. Generación	4ª. Generación
Característica principal	Predomina una sola tecnología (1850-1960)	Múltiple sin computadora(1960-1985)	Múltiple incluye computadora y red.(1985-1995)	Múltiple incluye tecnología de banda ancha (1995-¿2005?=-
Medios	Textos Impresos (1890+) Radio (1930's) Televisión (1950-1960)	Textos impresos Televisión Audiocasetes Videocasetes Fax	Textos impresos, fax, videoconferencias, correo electrónico, <i>chat</i> , computadoras y redes Programas de cómputo en discos, CD e Internet	Textos Impresos, fax, videoconferencias, correo electrónico, <i>chat</i> , computadoras y redes transmisión banda ancha individualizada Programas de cómputo CD e Internet.
Filosofía Educativa y desarrollo curricular	Paquete material didáctico muy estructurado	Paquete material didáctico muy estructurado basado en diseño instruccional		
			Tecnología educativa facilita apoyo y dirección	
	Material didáctico 100% pre-determinado enviado por el tutor para el auto aprendizaje			Material didáctico 30%-100% pre-determinando
	Alumno se considera como recipiente vacío. Objetivo: diseminar información			Alumno como aprendiz activo, participativo que contribuye al aprendizaje.
Infraestructura	Inversión significativa			

Modelos de educación a distancia y la filosofía educativa que las respalda				
	1a. Generación	2a. Generación	3a. Generación	4ª. Generación
	Diseñadores, programadores y productores de programas didácticos			
	Profesores o tutores en campus	Profesores o tutores en el campus dependiendo del modelo		
	Servicio postal, radio, televisión.	Televisión, audiocasetes	Uso generalizado de computadoras, multimedia. Requiere programas amigables para garantizar acceso. 1996 solo 8% de la población en EU acceso a la www.	Uso generalizado de computadoras y multimedia. Programas amigables, tecnología Internet y multimedia accesible. Herramientas computacionales para diseño de medios complejos de comunicación

Fuente: Sherron y Boettcher (1997) p.12

La tendencia hacia los recursos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y el cambio histórico hacia la cuarta y quinta generación en la educación a distancia no deben considerarse por sí mismas como un avance o como una solución automática al proceso educativo, McAnally-Salas (2005) refiere que con el acceso relativamente fácil a la tecnología de la información, se ha creado la idea de que con solo transferir los contenidos de un curso diseñado originalmente como presencial hacia un servidor de la Red o a una plataforma tecnológica administradora de cursos, se tiene un curso a distancia. Esta situación no toma en cuenta las competencias y lineamientos necesarios para el diseño de cursos a distancia en donde la aplicación tecnológica a un curso no planeado o diseñado como curso a distancia tiende a ser contraproducente. Esta idea nos lleva a considerar que “resulta muy poco significativo promover las tecnologías de la Información y la Comunicación por sí mismas, sólo tienen sentido si van ligadas a las posibilidades de mejorar nuestra calidad de vida” (Moreno, 2005, p. 8).

Por su parte, Sherron y Boettcher (1997) identifican cuatro generaciones o modelos históricos de la educación a distancia (ver Tabla 4) que relacionan a seis características: Tecnología, medios, filosofía educativa y diseño curricular, infraestructura, comunicación y características y metas de los estudiantes. Para esta investigación consideraremos las cuatro primeras características porque refuerzan nuestra investigación y apoyan la postura de que la aplicación de la tecnología en sí misma no determina el modo de aprendizaje.

Esta clasificación propone que la diferencia clave entre las tecnologías de la comunicación es su capacidad de ser unidireccional, bidireccional o multidireccional, si estas son de banda angosta o banda ancha y si su capacidad de respuesta es lenta o rápida. Por ejemplo el correo postal es un medio de banda ancha capaz de enviar textos impresos, audiocintas, videocintas pero es dolorosamente lento, asimismo estos autores son más detallados que Taylor en los medios que ellos identifican para cada una de las generaciones.

Sherron y Boettcher (1997), consideran que la filosofía educativa y el diseño curricular que respaldan históricamente a la educación a distancia, son factores que marcan la diferencia entre las dos primeras y las dos últimas generaciones. Durante las dos primeras los alumnos se consideraban como “recipientes vacíos” a quienes los

profesores habrían de “llenar de conocimientos” en donde el profesor es quien lo “sabe todo” Bajo esta filosofía educativa la meta de la educación a distancia era hacer llegar todo ese conocimiento del profesor al alumno; los diseñadores curriculares analizaban el contenido y lo presentaban en “trozos” manejables y lecturas específicas.

Recientemente, en la tercera y cuarta generación, se considera que los alumnos deben participar activamente en el proceso e integración de la información para lograr el aprendizaje; los diseñadores aún deben analizar el contenido y determinar los “trozos” de información adecuados pero además deben analizar las habilidades a desarrollar e incorporar problemas complejos del mundo real.

En relación a la infraestructura, estos mismos autores consideran que durante las dos primeras generaciones la infraestructura consistía en tecnologías directas: correo postal, radio, televisión y audiocasetes. En contraste, en las dos últimas generaciones se requiere de infraestructura computacional que incluya programas basados en computadora, conexión a la Internet y la Red, base de datos digitalizados. Este tipo de infraestructura permite mayor nivel de interacción y más espontaneidad en el proceso de enseñanza y el aprendizaje

Mc Anally-Salas (2005) considera que independientemente del proceso de evolución histórica, es necesario que el diseño educativo para los cursos a distancia sean planeados y diseñados *ex profeso* y recomienda considerar las dimensiones del aprendizaje como modelo de instrucción, éste modelo se sustenta en la interacción de los procesos mentales que van de los más simples a los más complejos, en donde la interacción entre participantes y el medio tecnológico es fundamental.

Auto evaluación bajo una visión sistémica.

Un sistema es un conjunto de elementos interdependientes que persiguen el mismo objetivo, el pensamiento sistémico es una disciplina para ver totalidades, presenta la ventaja de que nos proporciona un marco para ver interrelaciones, ver patrones de cambio en lugar de instantáneas estáticas. Peter Senge (2005) nos dice que el concepto básico de la disciplina de pensamiento sistémico esta en un cambio de enfoque que vaya de una visión lineal, causa-efecto, a una visión sistémica de ver interrelaciones y procesos.

Tabla 5. Comparación entre una visión lineal y una visión sistémica.

Visión lineal	Visión sistémica
Ver concatenaciones lineales de causa-efecto	Ver interrelaciones
Ver instantáneas de una realidad	Ver procesos de cambio

Dentro de la visión sistémica es relevante comprender el término “retroalimentación”, porque Senge (2005) afirma que dentro del pensamiento sistémico la retroalimentación presenta un concepto amplio que se refiere a todo flujo recíproco de influencia. Toda influencia en un sistema es *causa y efecto*, pero nunca se presentan influencias en una sola dirección. El término retroalimentación nos interesa porque se asocia con el término de control, el cual establece parámetros, estándares, objetivos contra los cuales se miden los resultados y esto se considera evaluación. Si existe diferencia entre los parámetros establecidos con la realidad, se toman medidas correctivas con fines de retroalimentación.

La perspectiva de la retroalimentación en el pensamiento sistémico se aleja del supuesto de que debe haber algo o alguien responsable, en cambio sugiere que “*todos comparten la responsabilidad de los problemas generados por un sistema*”. Implica que la búsqueda de chivos expiatorios –un pasatiempo muy atractivo en las culturas individualistas- es un callejón sin salida” (Senge, 2005, p, 105). Desde una visión lineal, la responsabilidad, por ejemplo, incumbe a otro bando, a otro departamento o instancia y sugiere que la responsabilidad se da en un solo lugar, de tal manera que cuando algo sale mal, se presentan acusaciones o culpas y se busca a alguien quien debe ser responsable.

Por otro lado, para comprender la planeación sistémica, los estudios de Ackoff (2004) sobre la planeación, nos ayudan a identificar a la universidad como: un sistema con un propósito, (social) el cual es parte de uno o más sistemas con algún propósito, (organizacional) y en el cual algunas de sus partes (las personas) tienen propósitos propios (individuales). El buen funcionamiento de una organización depende de cómo la

afectan las personas y los componentes que la integran. La organización depende de cómo el propósito social, organizacional e individual se integran y la afectan.

“Las propiedades esenciales de un sistema, considerado como un todo derivan de las interacciones de sus partes, no de sus acciones tomadas separadamente. Así, *cuando un sistema es desmembrado, pierde sus propiedades esenciales. A causa de ello, y este es el meollo del asunto, un sistema es un todo que no puede ser comprendido por medio del análisis.* [como lo establece la planeación estratégica]

La toma de conciencia respecto a este hecho es la fuente primaria de la revolución intelectual que está provocando el cambio de era. Es “evidente que se requiere un método distinto al análisis para comprender la conducta y las propiedades de los sistemas” (Ackoff, 2004; p.30).

Dicho lo anterior, fundamentamos el estudio de este programa bajo el formato de auto evaluación, Checkland (1993) expresa que en las necesidades identificadas mediante visiones sistémicas, se toma en cuenta a los miembros que integran el grupo estudiado pues son quienes detectan la situación problemática y quienes pueden participar del proceso de transformación hacia una realidad factible. Por otro lado Kells (1995) relaciona el proceso de auto evaluación en la educación superior con el control total de calidad administrativa (*Total Quality Management TQM*) y con la incorporación de esta filosofía a las universidades.

Checkland (1993) y Kells (1995), proponen el proceso de descubrir el conocimiento “desde adentro” de la organización, mediante aproximación sistémica como una auto evaluación. Dentro de una organización la realidad y el conocimiento están entrelazados, este tipo de investigación consiste en descubrir cómo se relacionan la realidad y el conocimiento. Esta perspectiva la comparte D’Hainaut (1988; p.20) quien sostiene que uno de los aspectos principales del enfoque sistémico es el “dar especial importancia a las relaciones e interacciones entre los elementos de los sistemas estudiados y sus relaciones con el entorno”.

CAPITULO III: MÉTODO

Contexto del estudio

La metodología de sistemas suaves esta basada en el pensamiento de sistemas propuesto por Bertalanffy (1976) como una manera particular de razonar acerca del mundo tratando de entender su complejidad. Un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados entre sí en el que el “sistema de actividad humana” (sistema suave) es diferente del concepto de “sistema natural” (sistema duro) (Checkland, 1993). El sistema duro se refiere a las ciencias naturales, duras y exactas. Esta diferenciación entre el estudio de un sistema de actividad humana y un sistema natural hace de la Metodología de Sistemas Suaves una herramienta útil y adecuada para el estudio que nos ocupa.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), como todas las Instituciones de Educación Superior del país se encuentra en un ambiente cada vez más globalizado que las orienta a responder sobre sus procesos y programas educativos mediante adecuaciones a sus planes de estudio. Desde 1998, las políticas nacionales han promovido la apertura de nuevas perspectivas para la educación a distancia a través de la inserción de la tecnología de la información y la comunicación como plataforma para programas no escolarizados. El Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, planteaba como meta alcanzar el incremento de la matrícula en programas de educación superior abierta, semi presencial y a distancia, de 149,809 en el 2000 a 200,000 en el 2006 (Secretaría de Educación Pública 2001-2006; p.203).

La respuesta de la Facultad de Idiomas ante estas metas-necesidades de ampliar la cobertura educativa y buscar alternativas académicas para organizar ofertas innovadoras y flexibles, en el semestre 1998-2, fue tomar su plan de estudios tradicional y ofrecerlo como Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés, modalidad que continua hasta la fecha.

Es necesario resaltar que la organización administrativa y académica de la Facultad de Idiomas de la UABC, es distinta a la de otras unidades de la institución, se realiza de manera centralizada. Está constituida por cuatro unidades distribuidas en el estado: la dirección, con sede en Mexicali y tres subdirecciones: Ensenada, Tijuana y Tecate. En

todas las unidades se ofrece un programa de Maestría en Docencia, un programa de Licenciatura en Docencia de Idiomas otro de Licenciatura en Traducción, además de cursos no formales de siete idiomas como lengua extranjera y diplomados de cursos especiales.

Consideramos importante destacar que en el año 2001, la planta docente de la Facultad de Idiomas Ensenada estaba conformada por 7 licenciados en el área de idiomas, 15 licenciados en otras áreas, 3 docentes con grado de maestría en el área de idiomas, 8 con grado de maestría en otra área, 1 pasante de licenciatura en el área de idiomas, 3 pasantes de licenciatura en otras áreas, 8 docentes cursando la licenciatura en docencia del idioma inglés y 16 docentes con otros estudios (Basich, 2001).

Descripción del método

Para lograr el objetivo general propuesto llevamos a cabo una investigación cualitativa endógena de tipo descriptiva, aplicando la Metodología de Sistemas Suaves de Checkland (1993). La metodología de los sistemas suaves es una metodología cualitativa desarrollada por Peter Checkland y sus colegas de la Universidad de Lancaster que aplica conceptos de los sistemas a la investigación cualitativa.

Este tipo de investigación es valiosa y útil para este estudio porque es una aproximación cuya manera de pensar y ver las cosas nos permite explicar la razón del comportamiento de un grupo específico, de su estructura, su lógica, su organización social, sus valores (Martínez-Miguel, 1994). La consideramos conveniente porque facilita el estudio y conocimiento de este medio educativo “desde adentro”, desde una posición privilegiada para comprender su situación problemática.

La metodología de sistemas suaves presenta rasgos paradigmáticos específicos basados en la visión sistémica como una manera particular de razonar acerca del mundo y tratar de entender su complejidad. Nos ayuda a reconstruir un proceso –no solo un resultado- con lo cual se optimiza la experiencia. La visión sistémica nos permite un aprendizaje colectivo para tomar acciones; en donde el nivel de análisis parte de los llamados “grupos base” formados por aquellas personas implicadas de manera activa en la situación problemática. En donde se acepta que no se puede conocer el todo y por

lo tanto es necesario seleccionar datos explícitos para establecer una red de interrelaciones (Rivas, 2004).

Como ya mencionamos en el capítulo sobre Marco Teórico, este pensamiento considera que el “sistema de actividad humana” (sistema suave) es diferente del concepto de “sistema natural” (sistema duro). La Metodología de Sistemas Suaves se considera útil para enfrentar los problemas “suaves” del mundo real, pobremente estructurados difíciles de definir y para los que no existen respuestas óptimas ante los cuales la metodología de la ciencia natural es impotente.

El concepto “sistema” incluye la idea de un grupo de elementos interdependientes, una visión amplia que trata de tomar en cuenta todos los aspectos y se concentra en las interacciones entre las distintas partes del problema.

La aplicación de la Metodología de Sistemas Suaves consta de siete etapas: 1) Situación problemática; 2) Sucesos de la realidad problemática; 3) Definición Básica; 4). Conceptos organizacionales teóricamente ideales; 5). Comparación de Modelos teóricamente ideales vs. Sucesos de la situación real (Etapas 4 vs. 2); 6) Cambios factibles y deseables; 7) Acciones para resolver o mejorar la situación problemática (Ver Figura 4) consiste en una gama de actividades interrelacionadas, sin secuencia obligada. Se basa en tres principios que facilitan entretener y construir el conocimiento: *sinergia* (conurrencia de hechos cuya acción conjunta los refuerza, potenciando su actividad), *recursividad* (idea intuitiva de cálculo efectivo por aproximaciones sucesivas) y *control* (proceso de verificación iterativa para medir resultados)

Estas siete etapas van del mundo real al pensamiento sistémico, y viceversa, se trabajan de manera iterativa, cíclica y no llevan un orden estricto. A continuación se desarrollan las etapas de manera general y posteriormente se detallan en los capítulos de análisis e interpretación de resultados y en la conclusión y recomendaciones según corresponden.

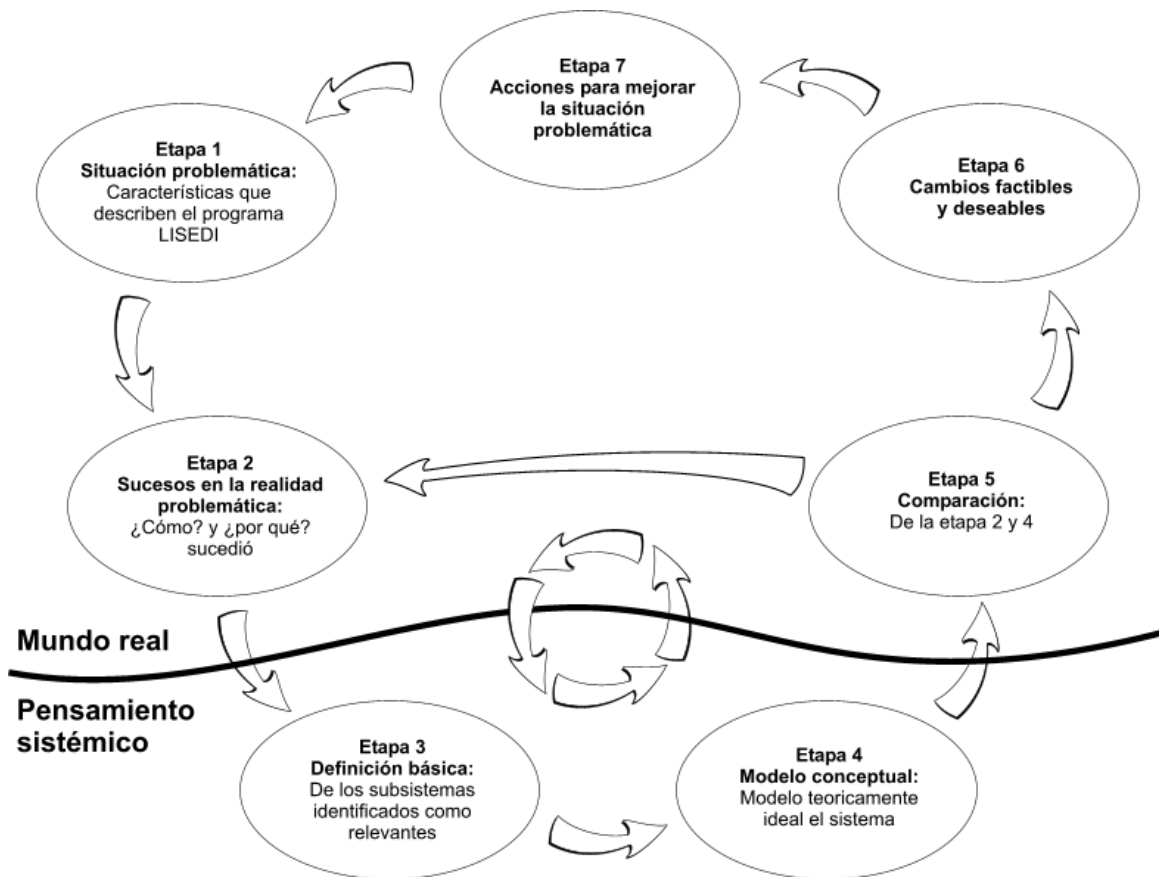


Figura 4 Representación de las siete etapas de la Metodología de Sistemas Suaves según el modelo de Peter Checkland (1993) aplicada a la investigación sobre la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés.

Etapa 1: Situación problemática no estructurada

En esta etapa), construimos, de manera no estructurada, una imagen completa de la situación problemática. Partimos de la idea de que, en el sistema de actividad humana (sistema “suave”), los problemas no ocurren de manera que puedan aislarse rápidamente, ni de forma lineal. Comúnmente encontramos grupos de problemas interactivos, por lo que resulta de mayor utilidad examinar una situación problemática.

Según Wilson (citado en Ramírez-Barreto, 1996; p.7) esta postura nos permite considerar las múltiples percepciones de los sujetos relacionados con la organización, por ejemplo, a nivel de planeación estratégica, alguno de los directores generales, puede considerar que el objetivo principal de la institución es la satisfacción de las necesidades del mercado, mientras que para otros puede ser la eficiencia en los recursos humanos. Aunque en la realidad, se debe mantener un equilibrio, la

percepción de cada uno de los actores sobre ese punto de equilibrio es diferente, por lo que la metodología usada debe ser capaz de incluir cualquier parte de las múltiples percepciones (Ramírez Barreto, 1996). Por ello, en esta primera etapa expresamos el resultado de las múltiples percepciones de los actores involucrados en las diferentes etapas del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés.

Etapa 2: Sucesos de la realidad problemática

En esta segunda etapa (ver Error: Reference source not found) intentamos expresar los sucesos de la realidad problemática de manera estructurada. Para cumplir con ello, intentamos describir el “cómo” y el “por qué”.

Mediante una descripción amplia del contexto, actividades y creencias de los participantes, obtuvimos información que nos explica el efecto del contexto en el diseño e implementación del programa investigado. Esta estrategia nos permitió interpretar las condiciones que influyen en la planeación de la UABC, en las decisiones que se tomaron, cómo se implementaron y cuál ha sido el resultado. Este enfoque no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que intenta ofrecer cambios deseables y factibles y proponer acciones para mejorar la situación actual.

Fuentes de Evidencia

Para documentar el estudio de caso utilizamos cuatro fuentes de evidencia relacionadas con el programa en cuestión; 1) documentos oficiales y no oficiales; 2) entrevistas a informadores clave; 3) la observación directa y; 4) la observación participativa. Decidimos optar por esta herramienta por las fortalezas que presentan las cuales se exponen (ver Tabla 6).

Tabla 6. Cuatro fuentes de evidencia: Su fortalezas (Yin, 2003).

Fuentes de evidencia	Fortaleza
Documentación	<p>Estable: se puede revisar repetidamente.</p> <p>No obtrusiva: no se crea como resultado del estudio de caso.</p> <p>Exacta: contiene nombres exactos, referencias y detalles del evento.</p> <p>De cobertura amplia: intervalos largos de tiempo, muchos eventos y muchos contextos.</p>
Entrevistas	<p>Enfocadas: orientadas directamente al tema del caso de estudio.</p> <p>Interiorizadas: (<i>insightful</i>): proveen inferencias causales de comportamiento y motivos interpersonales percibidos.</p>
Observación directa	<p>Realidad: cubre el evento en tiempo real.</p> <p>Contextual: cubre el contexto del evento.</p>
Observación- participativa	<p>(Las mismas que para observación directa)</p> <p>Interiorizadas (<i>insightful</i>): proveen inferencias causales de comportamiento y motivos interpersonales percibidos</p>

Documentos oficiales y no oficiales:

Para la recolección de datos, durante la etapa de planeación, llevamos a cabo una búsqueda sistemática de los documentos relevantes que juegan un papel explícito en el proceso estudiado y nos proporcionaron detalles específicos que nos permitieron corroborar información obtenida de otras fuentes.

Entrevistas semi estructuradas:

Consideramos necesario estudiar a fondo la opinión de los académicos que han estado involucrados en el proceso de la Licenciatura Semi Escolarizada en Docencia de Inglés en diferentes momentos, con la idea de que cada uno de ellos ilustrara una faceta de la misma realidad. Los ocho académicos entrevistados son docentes y funcionarios de diferentes niveles jerárquicos. Tomando en cuenta los elementos conocidos y que han

estado involucrados en el proceso de concepción, instrumentación y/o seguimiento del programa. Diseñamos un diagrama que utilizamos como protocolo durante las entrevistas semi estructuradas, en el cual resaltan cuatro elementos considerados clave; el rol que el entrevistado jugó durante el proceso; el objetivo del programa; su creación; la instrumentación y el seguimiento del mismo (ver Figura 5).

Utilizando este diagrama procuramos no fijar procedimientos secuenciados, respetando el flujo de la conversación, pero orientando al entrevistado a dar su punto de vista alrededor de los cuatro puntos preestablecidos. Las entrevistas se realizaron vía telefónica, de manera presencial y mediante Foro dirigido desde el programa de aulas educativas *Moodle*². Las entrevistas se llevaron a cabo como un diálogo coloquial profundo y cordial obteniendo de esa manera la perspectiva de los académicos. Información amplia enfocada a conocer sus puntos de vista, experiencias, patrones, normas, consecuencias, desviaciones, segmentos de situaciones y en general la acumulación de distintas fuentes de datos que se corroboraron o complementaron para su interpretación. Tienen el carácter de anónimas y confidenciales y la información recopilada la usamos para los fines exclusivos de la investigación en curso.

Observación Directa:

En este apartado consideramos información recabada durante la reunión de trabajo de los profesores participantes en la Licenciatura semi Escolarizada en Docencia del Idioma Inglés en la Ciudad de Ensenada el 5 de diciembre de 2005.

Esta junta de trabajo fue convocada por la subdirección de la Facultad, asistieron el 80% de los profesores adscritos en Ensenada. La reunión tenía como objetivo conocer la opinión y experiencia de los docentes sobre cursos no presenciales en comparación con los cursos presenciales. En la reunión, los profesores expresaron su opinión y experiencia docente sobre cursos no presenciales en contraste con su experiencia en los cursos presenciales. Esta reunión fue considerada como una respuesta académica a la propuesta de la dirección de la facultad para que un profesor llevara de manera paralela un solo grupo con estudiantes a los que debía atender bajo dos modalidades simultáneamente, una presencial y otra a distancia.

² Herramienta de software que permite poner en práctica la enseñanza E-learning

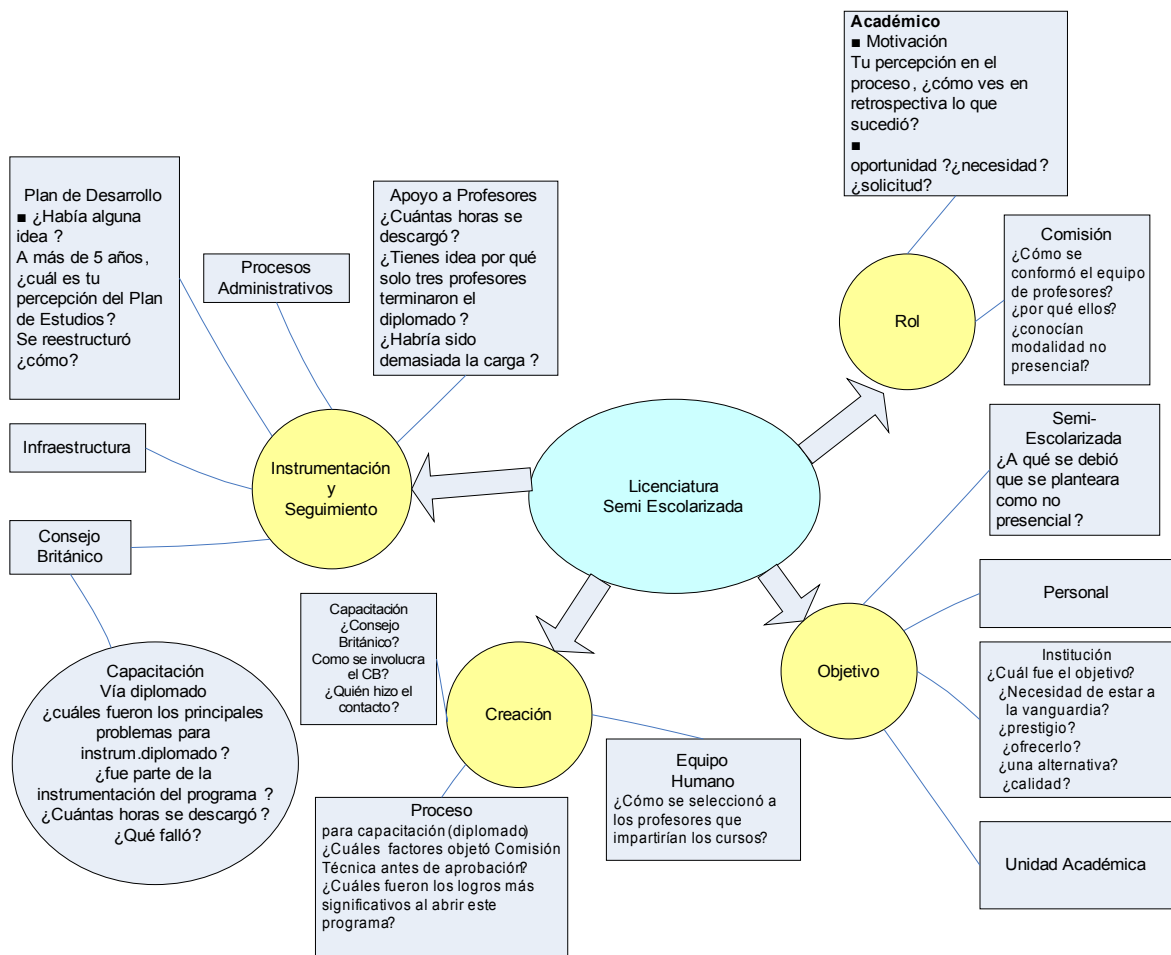


Figura 5 Protocolo de entrevista semi estructurada aplicada a académicos considerados "personajes clave"

La información obtenida de esta sesión fue procesada en el programa Atlas ti. y se trabajó como un documento primario de la unidad hermenéutica.

Observación Participativa:

Esta fuente de evidencia corresponde a la visión original de la investigadora sobre la situación problemática antes de empezar la investigación, los datos referidos están documentados por lo que fue posible incluirlos como fuente de evidencia y de esta manera, como investigadora, ser agente activo, involucrado, al estudiar los problemas del sistema desde adentro. Esta postura es valiosa porque nos ofrece la oportunidad de percibir la realidad desde "adentro" considerada por Yin (2003), como una perspectiva invaluable que nos ofrece un retrato "preciso" del fenómeno estudiado.

Procedimiento de Análisis de Documentos

La información obtenida la procesamos mediante el programa Atlas ti y la trabajamos en una sola unidad hermenéutica. Las entrevistas transcritas *ad verbatim*, así como las fuentes de evidencia surgidas de documentos oficiales y no oficiales, de la observación directa y de la observación participativa, fueron procesados y posteriormente transferidos al programa de análisis computacional Atlas ti.

Análisis textual:

Durante este análisis se fueron generando códigos relacionados con las unidades de análisis seleccionadas. Se depuraron y agruparon en categorías para facilitar el análisis conceptual.

Análisis conceptual:

Las categorías se formaron con base en las cuatro dimensiones abordadas en las entrevistas y alrededor de nuevos conceptos identificados en el proceso de codificación, tomando las preguntas de investigación como lo recomiendan Miles y Huberman . Se identificaron las relaciones entre las categorías que representan los códigos resultando las siguientes: pudiendo ser estas simétricas (“a” está asociado con “b” y “a’ contradice a “b”), asimétricas (“a” es parte de “b”, “a” es causa de “b” y “a” es una “b”) o transitivas (“a” es propiedad de “b”).

En el proceso de hacer estas relaciones entre conceptos, se construyeron redes semánticas que nos permitieron identificar cómo se relacionan los conceptos y cuáles están más fundamentados (*grounded*) con los demás de su misma categoría. Identificamos las relaciones entre conceptos, en donde sus relaciones y atributos los clasificamos de la siguiente manera (ver Tabla 7).

Etapas 3: Definición Básica de los sistemas relevantes

El objetivo de esta tercera etapa (ver Error: Reference source not found), es formular “definiciones básicas” que nos indiquen la naturaleza fundamental de los sistemas que elegimos como relevantes para poder resolver los problemas y mejorar el sistema. Es una descripción de un grupo de actividades humanas con propósito determinado concebida como un proceso de transformación de acuerdo a una visión particular del

mundo: *Weltanschauung*³. La definición básica describe lo que el sistema “es” y el proceso de transformación es la elaboración del modelo conceptual. El modelo conceptual a su vez, es un reporte de las actividades que el sistema “debe hacer” para convertirse en el sistema descrito en la definición básica.

Tabla 7. Clasificación de relaciones entre categorías y sus atributos.

Relación	Atributo formal
“a esta asociado a b”	Simétrica
“a es parte de b”	Transitiva
“a es causa de b”	Transitiva
“a contradice a b”	Simétrica
“a es un b”	Transitiva
“a es propiedad de b”	Asimétrica

A partir de la noción de un proceso de transformación entendemos que, “si existe una situación actual S_0 y una situación deseada S_1 y medios alternativos para ir de S_0 a S_1 (proceso de transformación), la solución del problema consiste en definir S_0 y S_1 y seleccionar el mejor medio para reducir la diferencia entre ambas (Checkland, 1993). En este caso la S_0 son los posibles candidatos a problemas identificados y que aceptan la realidad social y la S_1 es la situación final de transformación, que es la Definición Básica.

Con base en la identificación de la situación problemática estructurada del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés y el proceso administrativo propuesto por Kells (1995) como “la rueda de la administración”, propusimos los siguientes cuatro subsistemas relevantes: Planeación del programa; Organización; Capacitación docente; y Control.

Posteriormente para cada uno de los cuatro subsistemas relevantes, elaboramos una *definición básica* en donde describimos el sistema ideal que se busca.

Etapa 4: Conceptos teóricamente ideales.

En la cuarta etapa de la Metodología de Sistemas Suaves (ver Error: Reference source not found), describimos el “modelo conceptual” de lo que cada uno de estos cuatro subsistemas **debe hacer** para lograr el sistema ideal y detectamos los conceptos

³ *Weltanschauung*. Expresión en alemán para la visión del mundo que hace el proceso de transformación significativo dentro del contexto.

teóricamente ideales, de cada uno. En capítulo posterior se expresa de manera detallada esta etapa.

Etapa 5: Comparación de etapa 4 versus etapa 2.

En esta quinta etapa (ver Error: Reference source not found), se comparan los resultados de los conceptos teóricamente ideales del pensamiento sistémico, etapa 4, con los resultados obtenidos en la etapa 2, que están dentro del mundo real. En el siguiente capítulo se desarrolla de manera detallada este concepto.

Existen diferentes formas de llevar a cabo la comparación, nosotros seleccionamos trabajar a través de una tabla de seis entradas (ver Tabla 7) generando preguntas de manera informal y en lenguaje sencillo en donde las columnas uno, dos y tres representan los resultados del cuestionamiento y las columnas cuatro, cinco y seis, representan los resultados de la valoración y los cambios propuestos según la evidencia, con lo cual podremos posteriormente sustentar las recomendaciones.

Para cada uno de los cuatro subsistemas identificados construimos una tabla de seis entradas en las que comparamos el modelo deseable (teóricamente ideal) con la situación real (ver Tabla 8).

Etapa 6: Cambios factibles y deseables.

Para esta sexta etapa (ver Error: Reference source not found), consideramos los resultados obtenidos para proponer cambios que no necesariamente son los óptimos sino aquellos que sean factibles y deseables. Más adelante se explica este proceso en detalle.

Etapa 7: Acciones para mejorar la situación problemática

Las acciones para mejorar la situación problemática surgen de los cambios factibles y deseables obtenidos en las etapas anteriores y las conclusiones (ver Error: Reference source not found) se expresan en el capítulo referido a la discusión, conclusiones y recomendaciones.

Tabla 8. Explicación de los elementos que se toman en cuenta para la comparación del modelo deseable con la situación real.

Resultados del Cuestionamiento			Resultados de la Valoración		
1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe en el presente,	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Listado de actividades del modelo conceptual (¿qué se debe hacer?)	¿Qué se hace actualmente, ¿Se lleva a cabo?	¿Cómo se realiza esta actividad en la actualidad?	Criterio contra lo que se dice, es sustentable o es menos sustentable	Cambios acumulados para mejorar la situación	

CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para el desarrollo de este capítulo seguimos las primeras cinco etapas de la Metodología de Sistemas Suaves, que corresponden al análisis e interpretación de resultados en el proceso de investigación. En la primera etapa, identificamos treinta factores que nos apoyan en la descripción de la imagen no estructurada de la situación problemática. En la segunda etapa, correspondiente al trabajo de campo, integramos de manera estructurada las múltiples percepciones sobre los sucesos de la realidad problemática estructurada; como fuente de evidencia identificamos doce documentos, los cuales agrupamos en tres bloques según su contexto y origen; asimismo realizamos ocho entrevistas e incluimos además observación participativa y observación directa como fuentes de información. En la tercera etapa, usando el programa computacional Atlas ti.⁴, analizamos los datos a nivel textual y a nivel conceptual los cuales representamos gráficamente en redes semánticas. En la cuarta etapa, al formular la 'Definición Básica', pudimos crear cinco modelos teóricamente ideales sobre cinco subsistemas para describir el "modelo teóricamente ideal" de lo que cada uno de estos subsistemas debe hacer para lograr su transformación hacia el sistema ideal. En la quinta etapa comparamos los modelos teóricamente ideales con los sucesos de la realidad problemática estructurada.

De esta manera detectamos varios factores que influyen en el diseño e implementación del programa estudiado que explican lo sucedido dentro de la planeación y la organización de la universidad, las decisiones que se tomaron y cómo se implementaron.

Etapas 1: Situación problemática no estructurada

Para conocer la situación problemática del programa Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés, identificamos –de manera no estructurada- las características generales que la describen (Ver Figura 6).

⁴ Herramienta científica de software para análisis cualitativo de datos asociados a un enfoque sistémico de datos "suaves".

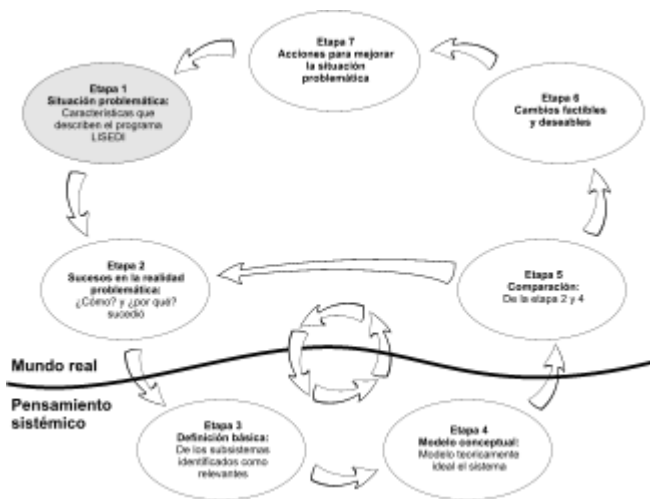


Figura 6 Representación de la etapa 1 de la Metodología de Sistemas Suaves correspondiente a los sucesos no estructurados de la realidad problemática

Encontramos que la realidad no estructurada se refleja en los siguientes enunciados:

- Es producto de la adaptación de un programa tradicional.
- Es un traslado literal de una modalidad tradicional a una modalidad a distancia.
- No presenta rediseño del programa para transitar de la modalidad cara a cara a la modalidad a distancia.
- El parámetro que se siguió al diseñar el programa fue el tradicional.
- Es un programa híbrido: Sesiones cara a cara, a distancia (teleconferencia, correo electrónico y videoconferencia) y mixtas.
- Se lleva a cabo mediante correo electrónico y/o fotocopia de material didáctico que cada alumno deberá reproducir.
- No se cuenta con la infraestructura tecnológica para la comunicación.
- No se cuenta con capacitación tecnológica de los profesores para lograr transferencia de enseñanza tradicional a la enseñanza mediante hipermedios educativos.

- La Facultad de Idiomas Mexicali a través del Consejo-Británico ofreció un diplomado sobre “Diseño de material didáctico para la educación a distancia” para certificar la capacitación de sus profesores en el estado.
- De un total de aproximadamente 20 profesores inscritos a nivel estatal en el diplomado sobre “Diseño de material didáctico para la educación a distancia” dos terminaron, una de las dos profesoras adscrita en Ensenada.
- Este diplomado fue planeado para concluir en un lapso de 12 a 18 meses de octubre, 2001- abril 2003.
- El diplomado se concluyó en 29 meses, es decir después de dos años cinco meses, de octubre 2001 a marzo 2004
- Pocos profesores participaron en un curso de Ecuación en Línea ofrecido por la Dirección de Asuntos Académicos Campus Ensenada.
- Pocos profesores reciben o se interesan en capacitación debido a la falta de descarga de horas laborales para capacitación.
- A nivel institucional se lleva a cabo Planeación Estratégica.
- La dirección de la Facultad de Idiomas esta centralizada en Mexicali con decisiones distantes.
- Subdirección de la Facultad de Idiomas en Ensenada sin decisiones propias.
- Creación del programa sin evaluación académica posterior a su diseño.
- Creación del programa sin seguimiento académico posterior.
- El apoyo administrativo institucional no adapta sus lineamientos a la modalidad a distancia, por lo tanto obstaculiza el proceso de transición.

- No se consideran las demandas de tiempo requeridas para la asignación de la carga académica de los profesores que imparten cursos en la modalidad a distancia.
- Interés de la Facultad de Idiomas Mexicali por la implementación del programa, a pesar de contar con recursos precarios.
- Lineamientos de gestión escolar dirigidos únicamente a la enseñanza tradicional.
- Desinterés y desconocimiento de los directivos sobre la educación a distancia.
- Reticencia al cambio por parte de algunos docentes y personal administrativo de apoyo.
- Falta de conocimiento de las características específicas de educación a distancia.
- Falta de aceptación de la educación a distancia.
- Apoyo parcial de la universidad ante la nueva modalidad.
- Falta de comunicación regular relativa a la modalidad a distancia.
- Falta de comunicación con personal académico.

Etapa 2: Sucesos de la realidad problemática estructurada

En la segunda etapa, integramos de manera estructurada las múltiples percepciones de las partes interesadas (ver Figura 7). Como fuentes de evidencia identificamos doce documentos relevantes, realizamos ocho entrevistas e incluimos una observación participativa y una directa.

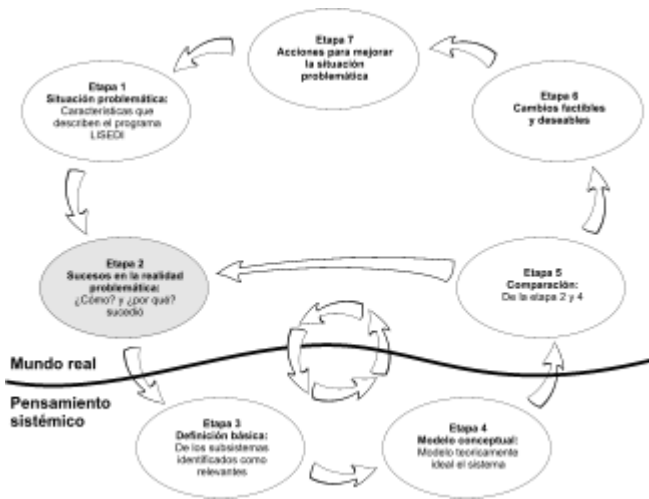


Figura 7 Representación de la etapa 2 de la Metodología de Sistemas Suaves correspondiente a los sucesos estructurados de la realidad problemática.

Análisis de las fuentes de evidencia

Para el análisis e interpretación de las 22 fuentes de evidencia: doce documentos, ocho entrevistas a informadores clave, una observación participativa y una observación directa, llevamos a cabo análisis textual y conceptual de los documentos y de las entrevistas por separado pero considerándolos como unidades hermenéuticas, es decir, como la interpretación de la manifestación de la conducta humana.

Análisis textual

Análisis textual de doce documentos

Al analizar textualmente doce documentos primarios, identificamos que por su contexto y origen podemos agruparlos en tres bloques: siete documentos corresponden al contexto institucional, tres al contexto de la Facultad de Idiomas Mexicali y dos al contexto capacitación de profesores (ver Tabla 8).

Tabla 9. Doce documentos agrupados en tres bloques según su contexto y origen.

Contexto Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Informe Rectoría Víctor Beltrán Corona (2000) UABC. ● Informe Rectoría Víctor Beltrán Corona (1999-2001) UABC ● Informe Rectoría Alejandro Mungaray Lagarda (2003) UABC. ● Informe Rectoría Alejandro Mungaray Lagarda (2004) UABC. ● Informe Rectoría Alejandro Mungaray Lagarda (2005) UABC. ● Plan de Desarrollo Institucional UABC 2003-2006 ● Programa Institucional de Fortalecimiento Interno (2004).
Contexto Unidad Académica: Facultad de Idiomas Mexicali	<ul style="list-style-type: none"> ● Informe de Actividades Escuela de Idiomas periodo 1996-2002 Kora Evangelina Basich Peralta UABC Mexicali, B. C. (2002). ● Plan de Estudios de la Licenciatura Semi-Escolarizada en Docencia de Inglés (2000), UABC Escuela de Idiomas. ● Planeación Estratégica de la Escuela de Idiomas (1999)
Contexto: Capacitación pedagógica a profesores	<ul style="list-style-type: none"> ● Programa del Diplomado “Diseño de Material Didáctico para Educación a Distancia” ofrecido por el Consejo Británico. ● “Estrechan relaciones la UABC y Consejo Británico en Gaceta Universitaria UABC Número 77 pg. 6, marzo 2001

Del análisis textual de los doce documentos generamos siete códigos los cuales definimos y ejemplificamos en la Tabla 10.

Posteriormente, clasificamos estos siete códigos generados desde los documentos, según su frecuencia para conocer que tan fundamentados están (*grounded*) es decir el número de veces que asociamos unos códigos con otros y su densidad, el número de veces que los referimos. (Ver)

Como es de esperar, el código “Estructura de la UABC” presenta una frecuencia alta de 49 debido a la naturaleza intrínseca de estos documentos. Por otro lado, la densidad de 10 y frecuencia de 31 en el código “Estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali”, no nos sorprende por la posición de esta Facultad en el desarrollo del programa. Con una densidad de 4 para “Diseño Curricular” éste ocupa un lugar relevante en el número de veces que fue referido. Además notamos que la frecuencia de 4 en los “Procedimientos Administrativos” refleja que los documentos no hacen énfasis en este renglón pero otorgan relevancia a la “Estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali” comprensible por

su estructura compleja a nivel estatal. Por otro lado con la frecuencia más baja de 3 en el código “Estructura de la Facultad de Idiomas Ensenada” pensamos que los documentos no la consideran. Esta tabla se contrasta posteriormente con el resultado del análisis de las entrevistas.

Tabla 10. Definición y ejemplificación de 7 códigos generados desde los documentos

Códigos	Definición y ejemplos
Estructura UABC	Referido a las políticas e iniciativas emitidas por la UABC
	Ejemplo: “Aprovechando la infraestructura del edificio del SIA Mexicali, se apoyó a un total de 15 programas de educación a distancia por medio de 41 sesiones de teleconferencia y 166 videoconferencias”.
Estructura Facultad Idiomas Mexicali	Eventos y decisiones llevadas a cabo en Facultad de Idiomas Mexicali
	Ejemplo: “Como parte del desarrollo universitario y con el propósito de incrementar las oportunidades para estudiar mediante nuevas formas de instrucción, la Escuela de Idiomas ha proyectado la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, modalidad semiescolarizada.”
Estructura Facultad Idiomas Ensenada	Eventos llevados a cabo “en y por” la Facultad de Idiomas Ensenada
	Ejemplo: “Licenciatura en Docencia Modalidad Semiescolarizada: Amplió la oferta a zona costa iniciando en Ensenada 2001-2”
Procedimientos administrativo/institucionales	Referido a revisión y/o aprobación de programa de licenciatura, por la Comisión de Asuntos Técnicos del Consejo Universitario
	Ejemplo: “Oferta de la Licenciatura en Docencia Modalidad Semiescolarizada (aprobada en sesión de Consejo Universitario)
Diseño curricular	Referido al proceso de desarrollo curricular de la Licenciatura Semi Escolarizada en Docencia de Inglés.
	Ejemplo: “Diseñar y producir una serie de objetos de aprendizaje para desarrollar las competencias necesarias para tomar cursos a través de las TIC”.

Códigos	Definición y ejemplos
Diversidad conceptual	Diferentes denominaciones relacionadas a la modalidad no presencial
	Ejemplo: “Estudiantes presenciales pueden interactuar con el instructor/asesor antes y después de clases. Los estudiantes a distancia interactúan fuera de la clase o aula por medio de teléfono, computadora, conferencia, buzón de voz y algún otro medio disponible”.
Consejo Británico	Convenio entre UABC y CB para capacitación docente
	Ejemplo: “El rector Víctor Beltrán y el Director general del Consejo Británico firmaron el 2 de febrero de 2001 carta intención para el trabajo conjunto en diversos programas que ofrece el CB como es la capacitación a maestros de ingles...”

Tabla 11. Índice de códigos generados desde los documentos según su frecuencia y densidad.

Códigos	Frecuencia	Densidad
Estructura UABC	49	5
Estructura Facultad Idiomas Mexicali	31	10
Diseño Curricular	12	4
Consejo Británico	7	1
Diversidad Conceptual	4	3
Procedimientos Administrativos	4	2
Estructura Facultad Idiomas Ensenada	3	1

Análisis textual de ocho entrevistas, observación participativa y directa.

Como fuente de evidencia realizamos ocho entrevistas a personajes clave, académicos de distintos niveles jerárquicos dentro de la institución, todos ellos involucrados en diferentes aspectos del proceso de concepción, instrumentación, capacitación, y/o monitoreo institucional del programa estudiado. Sus experiencias, cargo específico y sus respuestas, constituyen fuente relevante de datos.

A partir del análisis de textos de ocho entrevistas, de la observación participativa y la directa, identificamos, generamos, depuramos, definimos y ejemplificamos 14 códigos, los cuales procesamos mediante el programa computacional Atlas ti. como una sola unidad hermenéutica a la que, por razones prácticas denominamos “entrevistas”, (ver Tabla 12).

Estos códigos fueron surgiendo a partir de los tres principios en los que se basa la Metodología de Sistemas Suaves para la construcción del conocimiento, es decir, la concurrencia de los hechos y su acción conjunta (*sinergia*), el cálculo de las aproximaciones sucesivas (*recursividad*) y la verificación iterativa de los resultados que fueron surgiendo (*control*).

Tabla 12. Definición y ejemplificación de 14 códigos generados desde las entrevistas.

Concepto	Definición y ejemplos
Comunicación	Relacionada a la interacción docente-alumno y docente-directivos.
	Ejemplo: “La comunicación puede llegar a ser igual de eficiente y eficaz en los dos casos, esto dependerá del docente y del alumno“
Distribución de contenidos didácticos	Relacionado a la forma y formato de entrega de material didáctico a los alumnos
	Ejemplo: “ este paquete que yo elaboré tiene teoría y también tiene actividades actividades ...ese paquete se le entrega, se pone a disposición del estudiante”
Docentes /facilitadores	Referido a las habilidades requeridas por un facilitador no presencial según los docentes
	Ejemplo: “un docente de esta modalidad debe ser muy receptivo, muy comunicativo, tener habilidades en la comunicación escrita y crear un ambiente de confianza para que el alumno no dude en consultarle sus dificultades “
Incertidumbre a nuevas modalidades	Incertidumbre manifestada por docentes ante la modalidad no presencial
	Ejemplo: “Hay maestros que requieren del aula y de estar ahí para poder comunicarse. Más que nada porque yo

Concepto	Definición y ejemplos
	creo que aquí es mucho un asunto de comunicarnos con los estudiantes, de no dejarlos perder en esta modalidad a distancia, que puede ser muy solitaria, pero que no tiene que ser muy solitaria”
Interacción virtual	Referido a la relación maestro-alumno en la modalidad no presencial según docentes
	Ejemplo: “Un programa no presencial en cambio, requiere de trabajar por iniciativa propia, de fijarse metas, de organizarse de ser constantes. Aun contando con el apoyo del profesor, el esfuerzo del alumno juega un papel mas relevante”
Retos educativos	Relacionado al paradigma general de la educación
	Ejemplo: “más que nada tiene que ver la cultura porque también sé del caso de estudiantes en otros países, jóvenes que manejan muy bien lo que es la educación a distancia”.
Diseño de material didáctico	Referido al diseño de actividades y material didáctico por los docentes
	Ejemplo: “he elaborado material que utilizo en clase, es un paquete y a través de ese paquete están las tareas que deben llevar a cabo los estudiantes”,
Cambios necesarios	Opinión de docentes sobre modificaciones necesarias al programa
	Ejemplo: “opté por redactar de nuevo instrucciones muy detalladas y enviarlas a cada alumna según se iba dando el progreso del curso”
Motivación para participar	Motivación individual y personal de los docentes para participar en modalidad no presencial
	Ejemplo: “me parecía una oportunidad mas de incidir, a través de la educación, en el desarrollo de las personas”.
Diversidad conceptual	Diferentes denominaciones relacionadas a la modalidad no presencial
	Ejemplo: “un curso normal entonces que tiene tantas obligaciones y que además esta estudiando a distancia

Concepto	Definición y ejemplos
	entonces todo eso lo tienes que considerar”
Organización administrativa	Organización a nivel administrativo de modalidades -presencial y no presencial- del programa.
	Ejemplo: “la relación mas importante es con el maestro y que se debe promover que el estudiante maneje sus dificultades con el maestro, que no intervenga la administración, que cuando un estudiante quiera darse de baja que sea obligatorio que hable con su maestro...”
Creencias sobre modalidades	Referido a opinión de los docentes sobre diferencias y similitudes entre modalidad presencial y no presencial
	Ejemplo: “a distancia a veces una gran distancia; pero que la tecnología ha permitido que la misma se acorte y que no sea un impedimento para el estudio, para la superación y todo lo que ellos conlleva”.
Problemas	Problemas varios expresados por los entrevistados
	Ejemplo: “el problema principal para mi y que no lo anticipé es que se perdieran los materiales en las otras unidades de la Facultad”.
Niveles de interacción	Referido a la opinión de los docentes sobre la forma y tiempo de retroalimentación a los alumnos en la modalidad no presencial.
	Ejemplo: “después de recibir los trabajos, revisarlos, dar la retroalimentación y calificarlos, los reenvío a los alumnos para que lean mis anotaciones “

Clasificamos estos catorce códigos generados desde las entrevistas, según su frecuencia para conocer qué tan fundamentados están (*grounded*) es decir el número de veces que asociamos unos códigos con otros y su densidad , el número de veces que los referimos (ver Tabla 13).

Podemos apreciar que el código “Creencias sobre modalidades” (ver Tabla 13) presenta una frecuencia muy alta en comparación con los segundo y tercer códigos más frecuentes “Comunicación” y “Organización Administrativa”. Notamos que la densidad

de 7 para la “Organización Administrativa” refleja que para los académicos la organización influye en los resultados del programa. Identificamos que la frecuencia de los códigos “Comunicación” y “Organización Administrativa” referidas a la interacción docente-alumno y docente-directivos en las distintas modalidades manifiesta que estos dos códigos están interconectados de manera importante (ver Tabla 13). Resulta interesante comparar el renglón “Incertidumbre a nuevas modalidades” que tiene una frecuencia y una densidad bajas en contraposición con la frecuencia alta de “Creencias sobre modalidades” la percepción de los académicos sobre diferencias y similitudes entre modalidad presencial y no presencial no les provoca incertidumbre. En contraste, una frecuencia combinada de 22 veces para los dos códigos relativos a “Diseño de material Didáctico” y “Distribución de Material Didáctico se les otorga un peso considerable. Los resultados de esta tabla se contrastan posteriormente con los resultados del análisis textual de los documentos.

Tabla 13. Índice de catorce códigos generados desde las entrevistas (incluyendo observaciones participativa y directa) según su frecuencia y densidad.

Códigos	Frecuencia	Densidad
Creencias sobre modalidades	47	9
Comunicación	25	6
Organización administrativa	24	7
Problemas	23	6
Cambios necesarios	15	4
Motivación para participar	14	2
Docentes /facilitadores	12	5
Distribución de contenidos didácticos	11	4
Diseño de material didáctico	11	5
Diversidad conceptual	6	5
Niveles de interacción	5	4
Retos educativos	4	4

Códigos	Frecuencia	Densidad
Incertidumbre a nuevas modalidades	3	4
Interacción virtual	2	2

Análisis conceptual

Para llevar a cabo el análisis conceptual consideramos como una unidad hermenéutica a los documentos y en otra unidad hermenéutica a las entrevistas, la observación directa y la observación participativa.

Después del proceso de codificación y clasificación, agrupamos los códigos en cuatro categorías: 1) Planeación; 2) Organización 3) Capacitación y 4) Control. Estas categorías coinciden con las dimensiones abordadas en las entrevistas, tomando las preguntas de investigación como lo recomienda Miles (1994) clasificación que a su vez coincide con cuatro funciones del marco teórico de la “rueda de la administración” propuesto por Kells (1995, p. 3) para el proceso de auto evaluación de la educación superior (ver Tabla 14).

Tabla 14. Definición de cuatro categorías relacionadas al análisis conceptual de los documentos, las entrevistas y las observaciones directa y participativa.

Categoría	Definición
Planeación	Eventos relacionados a la planeación del programa
Organización	Referida al proceso de la organización para la implementación del programa de Licenciatura Semi Escolarizada en Docencia de Inglés.
Capacitación	Referida a capacitación ofrecida por la UABC
Control	Eventos relacionados al seguimiento del programa por autoridades

Usando el programa computacional Atlas ti., construimos las redes semánticas, para cada una de las cuatro categorías, para transformar el texto en imagen lo cual nos permitió identificar de manera gráfica cómo se relacionan los códigos y cuáles de ellos están más fundamentados (*grounded*) con los demás de su misma categoría. Estas redes nos permitieron conceptualizar en un diagrama visual, la relación entre códigos

similares conectados y con ello descubrir gráficamente las relaciones en la información que antes no se presentaban obvias.

Para la interpretación conceptual de los documentos y las entrevistas, comparamos los resultados de las redes semánticas obtenidas a partir de los documentos con las redes obtenidas a partir de las entrevistas. Con ello intentamos contrastar lo que se dijo en papel con lo que los actores opinan en relación a cada una de las cuatro categorías.

Análisis conceptual e interpretación de resultados a partir de las redes semánticas de documentos y entrevistas

Categoría "Planeación" del programa

En la red semántica de los documentos (ver Figura 8), encontramos nueve códigos, los cuales se presentan preponderantemente ligados como "parte de" o "causa de" la Facultad de Idiomas Mexicali lo cual es indicador del centralismo de las decisiones en el campus Mexicali. Identificamos que existe contradicción entre los conceptos "Diversidad conceptual", "Diseño curricular", "Organización de la Facultad de Idiomas Mexicali" y "Facultad de Idiomas Ensenada", lo cual puede traducirse en factor de problemas para los académicos. Asimismo, en la red observamos que el código "Estructura de la UABC", referido a las políticas e iniciativas emitidas por la UABC, está relacionado con siete códigos de esta categoría lo cual indica que, durante la planeación del programa los lineamientos generales de la UABC tuvieron un papel definido y preponderante.

En la red semántica de las entrevistas (ver Figura 9), básicamente encontramos que los académicos indican contradicción entre las categorías "Organización Administrativa", "Retos Educativos", "Diseño de Material Didáctico" y "Diversidad Conceptual". Éstos cuatro códigos están referidos por los académicos relacionados a diferencias y similitudes entre la educación a distancia y la tradicional, a la "Organización Administrativa" de esta modalidad y al "Diseño de actividades" y Material Didáctico" respectivamente, estos son factores que debieran tomarse en cuenta en los documentos y que los académicos perciben contradictorios.

Interpretación: La Facultad de Idiomas Mexicali y la de Ensenada no aparecen en la red de las entrevistas referidas a la capacitación (ver Figura 9), lo cual indica que para los docentes ninguna de las unidades académicas forman parte de la planeación del

programa. Sin embargo, los documentos consideran la “Capacitación” como parte de la “Estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali” únicamente, mientras que en las entrevistas la “Capacitación” formaría parte de la “Organización Administrativa” lo cual nos hace pensar que los docentes involucrados perciben la capacitación a nivel administrativo. Notamos que la Facultad de Idiomas Ensenada, desde la visión de los documentos, está asociada al “Diseño Curricular” pero depende de la Facultad de Idiomas Mexicali, lo cual denota poca de influencia de Ensenada. Asimismo, llama la atención que el código “Facultad de Idiomas Ensenada” no esta en la red de las entrevistas, de lo cual podemos deducir la indefinición y poca influencia que los académicos perciben de esta subdirección en Ensenada. La contradicción entre “Organización Administrativa” y la “Diversidad Conceptual” se repite tanto en documentos como en las entrevistas, lo cual es relevante porque la diversidad y contradicción de términos usados sobre la educación a distancia denota confusión en las características esenciales de esta modalidad en la planeación del programa estudiado.

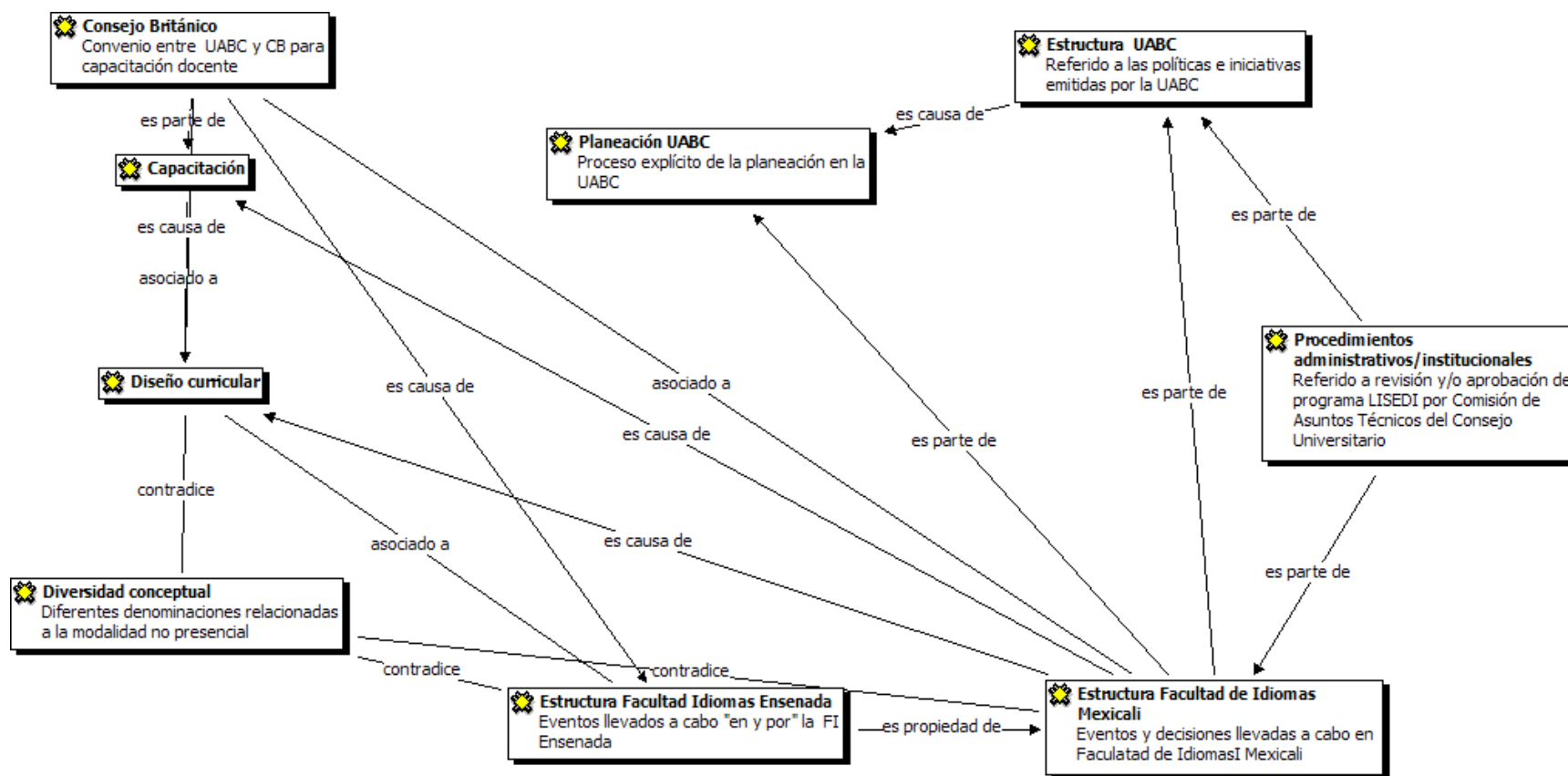


Figura 8 Red semántica Categoría "Planeación" según documentos.

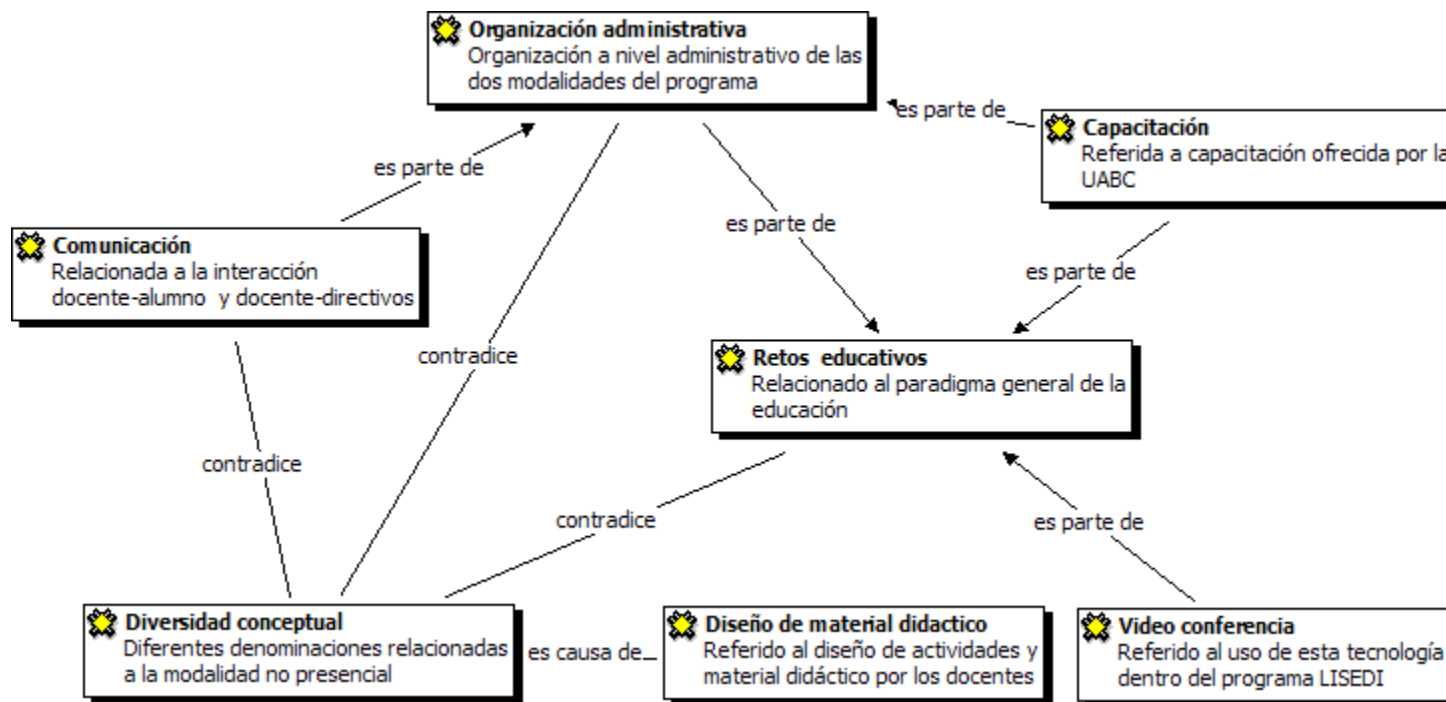


Figura 9 Red semántica Categoría "Planeación" según entrevistas.

Categoría “Organización ” del programa

En la red semántica de los documentos referidos a la organización (ver Figura 10), encontramos seis códigos que presentan conexiones definidas hacia la “Estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali”. La red se presenta alrededor de dos ejes principales, la “Capacitación” y el “Diseño Curricular” aquí identificamos que la Facultad de Idiomas Mexicali es causa de la “Capacitación” y del “Diseño Curricular” lo cual confirma su influencia directa sobre estas dos categorías. Nuevamente, la “Estructura de la Facultad de Idiomas Ensenada” muestra una relación de “asociación” con el “Diseño curricular” y se presenta como propiedad de la “Facultad de Idiomas Mexicali”. Notamos que la “Diversidad Conceptual” se mantiene en contradicción con la “Estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali” y con la de “Ensenada” lo cual, como dijimos antes, denota confusión sobre las características esenciales de la modalidad de educación a distancia.

La red semántica de las entrevistas (ver Figura 11), se presenta compleja, se detectan doce categorías que se entrelazan repetidamente entre sí. En donde el código “Problemas” es el que se relaciona más con los otros códigos. Notamos que la opinión de los académicos considera que la “causa” de los “Problemas”, proviene de múltiples fuentes: la “Capacitación”, la “Organización Administrativa”, la “Comunicación”, la “Presencialidad del Programa” los “Niveles de Interacción” y el “Diseño de material didáctico”. Se repite una vez más la contradicción, entre la “Diversidad Conceptual” y la “Organización Administrativa”. Podemos interpretar que la “Capacitación” como “parte de” la Organización Administrativa, significa que los docentes le dan un carácter administrativo, no académico.

Interpretación: La función de organización desde los documentos se relaciona con seis categorías mientras que desde las entrevistas se relaciona con doce. A este respecto, es de llamar la atención que desde el punto de vista de los docentes entrevistados, ocho de las doce categorías se perciben como causa de problemas. Asimismo aparece una vez más el papel pasivo-receptivo de la Facultad de Idiomas Ensenada, esto denota confusión, factor relevante que deberá tomarse en cuenta.

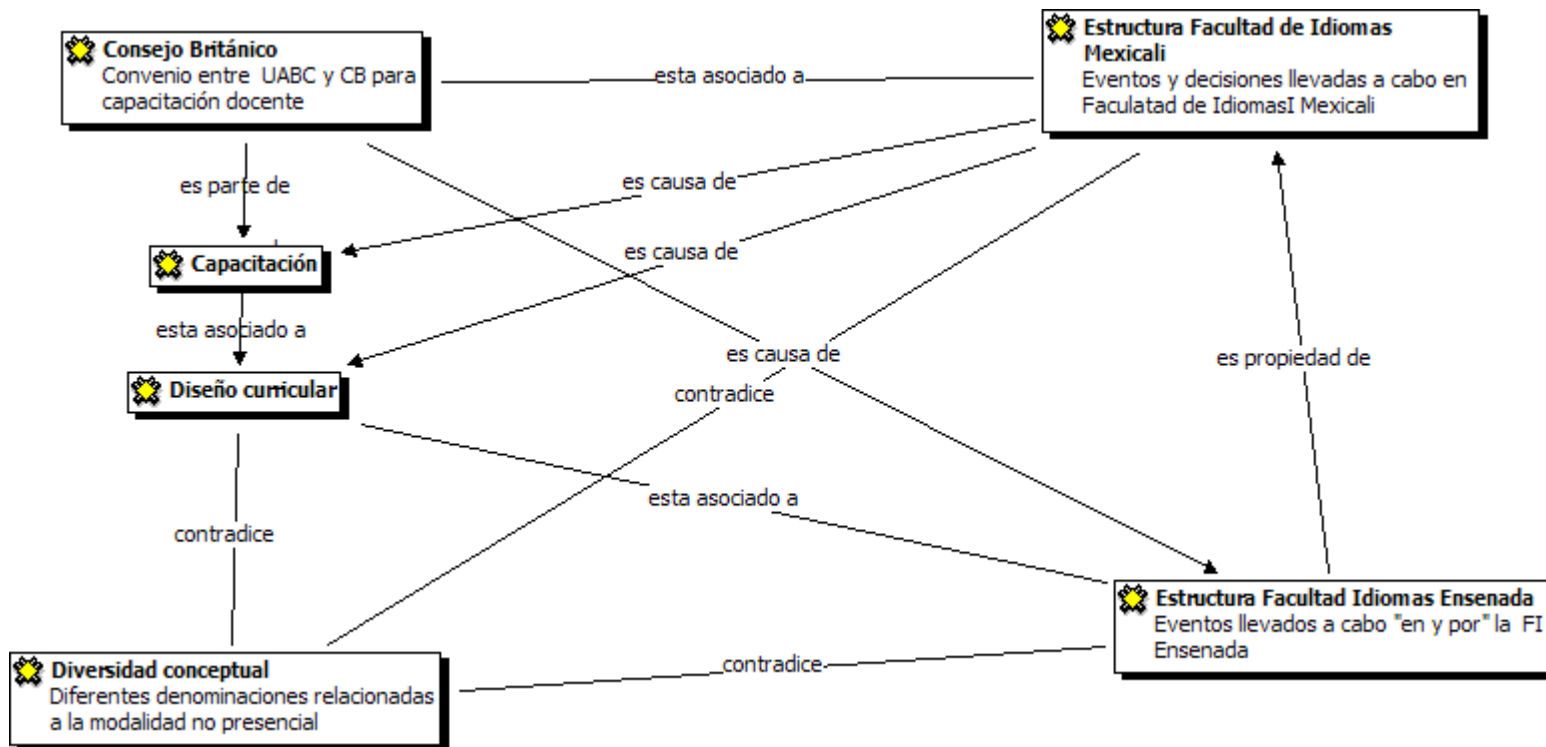


Figura 10 Red Semántica Categoría "Organización" según documentos.

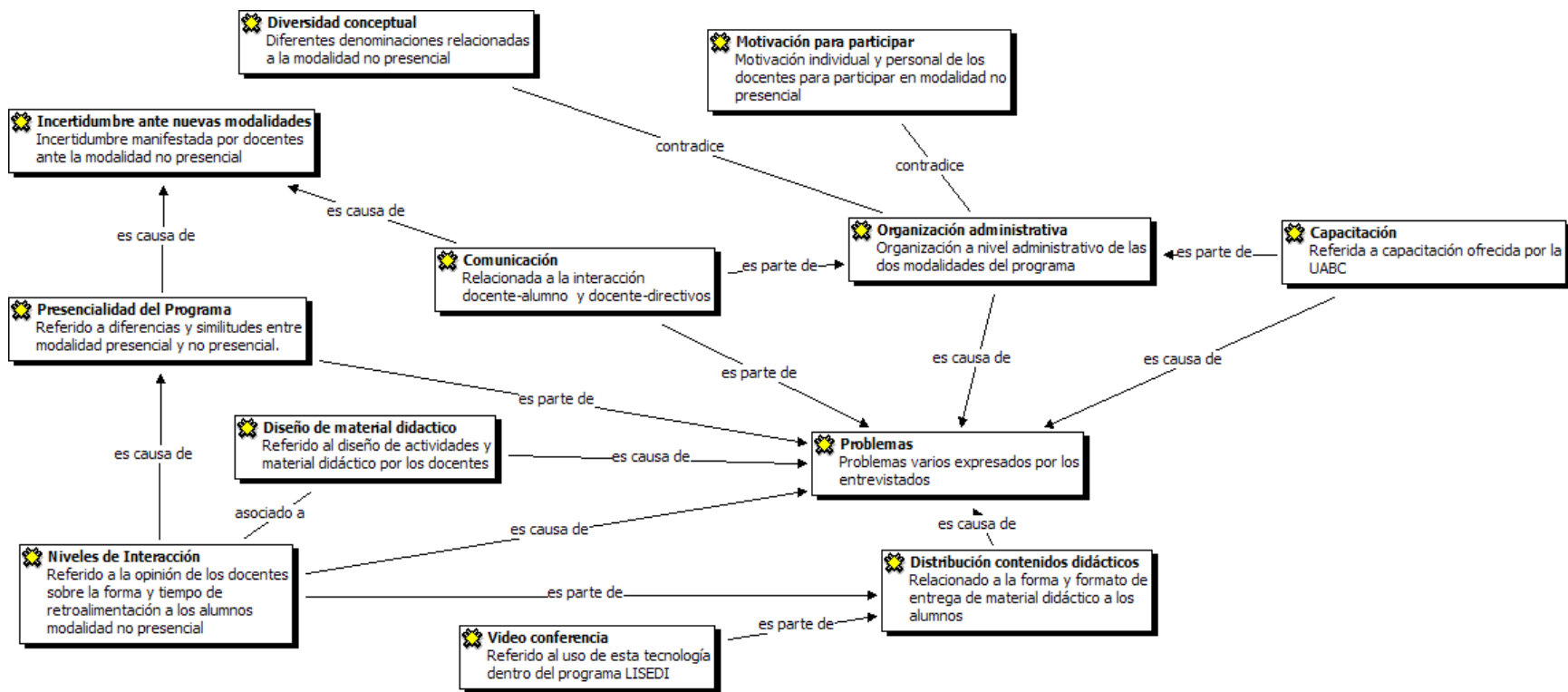


Figura 11 Red semántica Categoría "Organización" según entrevistas.

Categoría “Capacitación”

La red semántica de los documentos referidos a la capacitación (ver Figura 12) presenta una relación simple de tres códigos en donde el “Diseño curricular” y el “Consejo Británico” están asociados a la “Estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali” y ésta a su vez es “causa del” “Diseño Curricular”, lo cual nos hace pensar que los documentos prevén la capacitación como un elemento de relación simple. Lo anterior se explica debido al supuesto de que la capacitación correría a cargo del Consejo Británico.

En la red semántica desde las entrevistas (ver Figura 13), las relaciones se perciben complejas y con múltiples conexiones entre sí. La “comunicación” más fundamentada que las demás se presenta como “causa de” “incertidumbre” y como “parte de” la “diversidad conceptual” al mismo tiempo que “contradice” los “Cambios necesarios”. Asimismo observamos que el código “docentes/facilitadores” está asociado tanto a la “comunicación” como a la “incertidumbre” mientras que los docentes mismos son “causa del” diseño de material didáctico”.

Interpretación: A pesar de que los documentos prevén relaciones simples (ver Figura 13), en el análisis de las entrevistas aparecen tres códigos “Incertidumbre”, “Diversidad Conceptual” y “Cambios Necesarios” los cuales no están en los documentos y que por ser factores relacionados a la modalidad a distancia se esperaría que fueran considerados, por lo que podemos decir que la comunicación según la visión de la realidad de los académicos, es contradictoria y confusa. Aún más, estos hechos nos permiten pensar que la concatenación de inseguridad se deriva de aspectos no contemplados en los documentos. La diferencia entre el número de elementos, la simplicidad o complejidad de las interconexiones de los códigos en los documentos y las entrevistas nos lleva a pensar que hay una disociación entre lo escrito y lo realizado, tal vez entre lo planeado y lo ejecutado.

Podemos decir que la contradicción entre “Cambios necesarios” y “Comunicación” y entre “Diversidad Conceptual” y “Creencias sobre Modalidades” denota que no existe un canal apropiado para el intercambio de opiniones entre docentes-alumnos y/o docentes-directivos. Por su parte el código “Comunicación” aparece ligado a cinco de los siete códigos identificados, esto se puede explicar por la naturaleza de la comunicación.

Llama la atención que la “Comunicación” en opinión de los docentes, es “causa de”, “Incertidumbre ante nuevas modalidades”, lo cual denota confusión.

El código “Facultad de Idiomas Enseñada” no aparece en ninguna de las dos redes semánticas de la “Capacitación”.

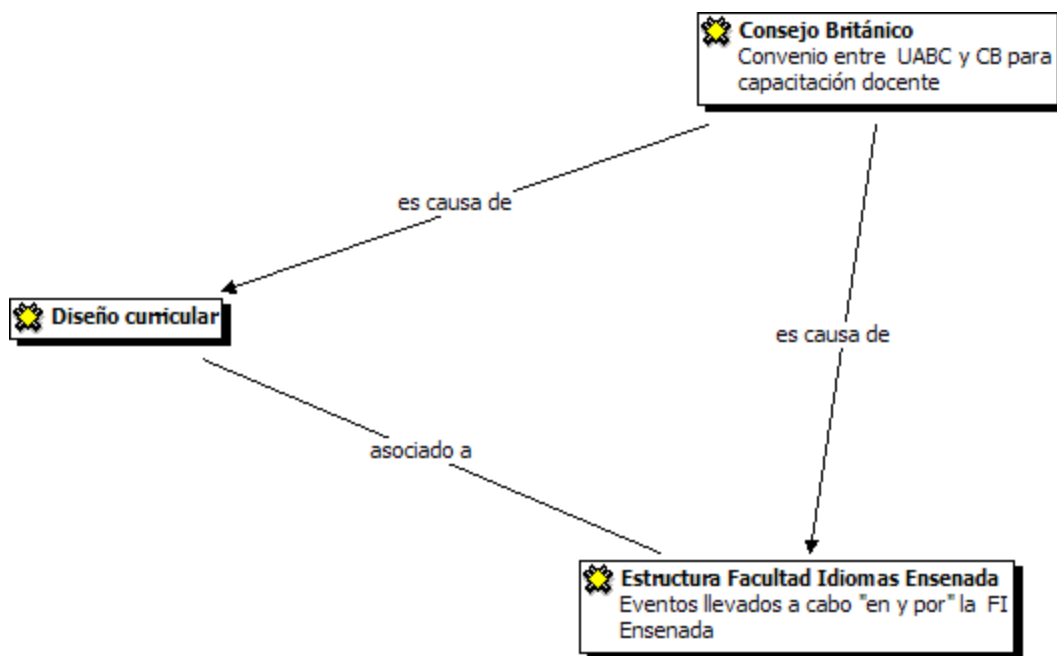


Figura 12 Red semántica Categoría “Capacitación” según documentos.

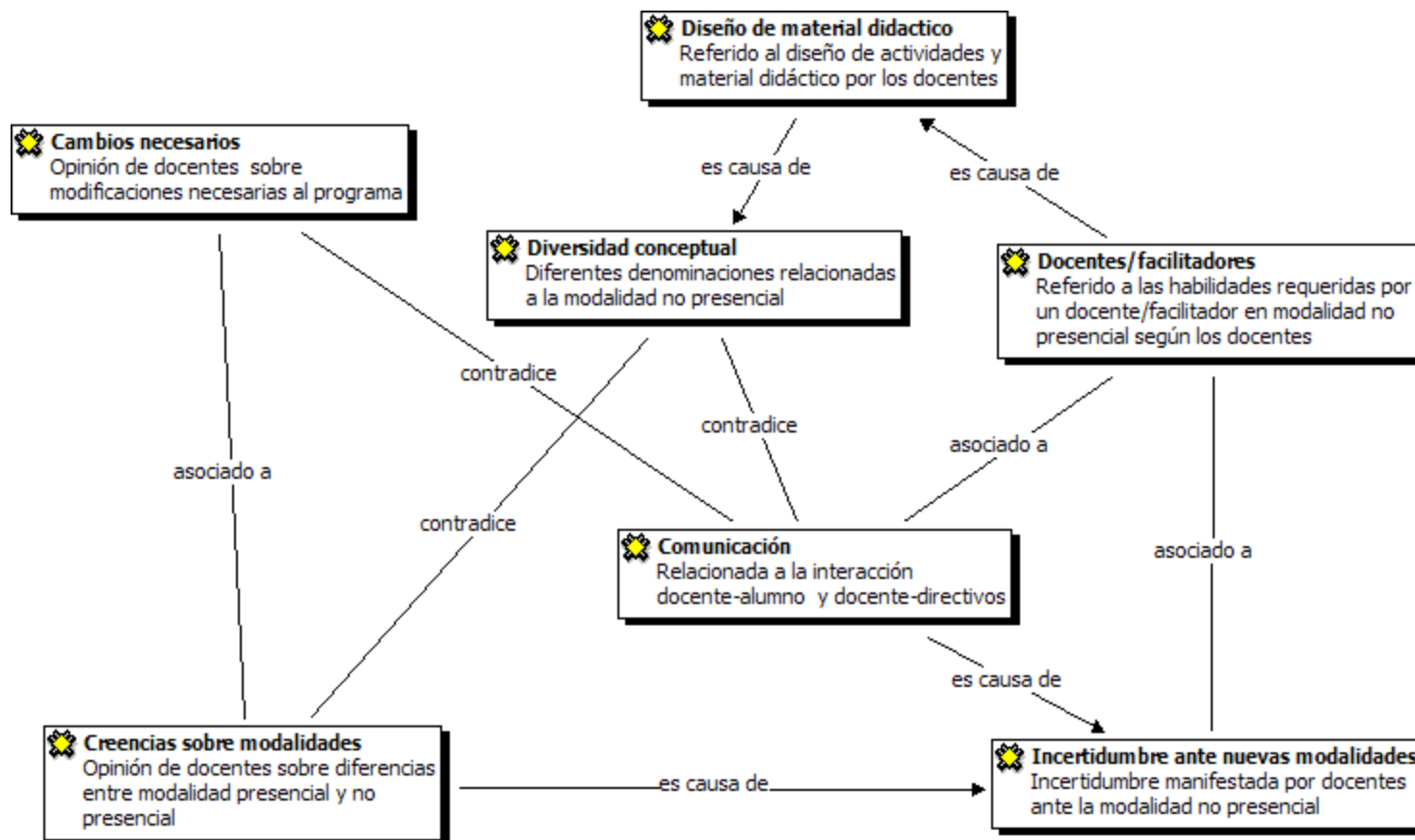


Figura 13 Red semántica Categoría "Capacitación" según entrevistas.

Categoría "Control"

La red semántica de los documentos referida al control (ver Figura 14) nos presenta un esquema sencillo de relaciones directas en donde cuatro categorías se interconectan entre si básicamente como "parte de" o "causa de". Observamos que la "Estructura de la Facultad de Idiomas Enseñada" presenta una sola relación de "propiedad de" la "Estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali" y ésta a su vez es "parte del" "Contexto de la UABC". La función control desde los documentos enfatiza únicamente las políticas e iniciativas del "Contexto UABC" pero no trasciende a otros niveles.

La red semántica desde las entrevistas (ver Figura 15) vuelve a presentarse compleja, identificamos nueve categorías que se conectan entre si. En esta red, los códigos "Diseño de Material Didáctico" y la "Organización Administrativa" son causa de "Problemas"

Interpretación: Una vez más la "Diversidad de Conceptos" en la "Comunicación" se presenta contradictoria lo cual podría ser interpretado como causa de problemas. La contradicción entre los documentos y las entrevistas, en el código "Problemas" y "Cambios Necesarios" hace pensar que los documentos están desligados de la situación real. Encontramos que en las entrevistas la "Organización Administrativa" es el código más fundamentado en esta red, lo cual nos hace pensar en el papel importante que la "Organización Administrativa" desempeña en la función control. Al igual que en la "Organización Administrativa" y la "Capacitación" el código "Problemas" vuelven a aparecer únicamente en las entrevistas mientras que los documentos siguen planteado situaciones ideales.

En éste análisis resalta que los docentes entrevistados perciben contradicción entre "Cambios necesarios", "Comunicación" y "Diversidad Conceptual" y contradicción entre "Capacitación" y "Docentes"

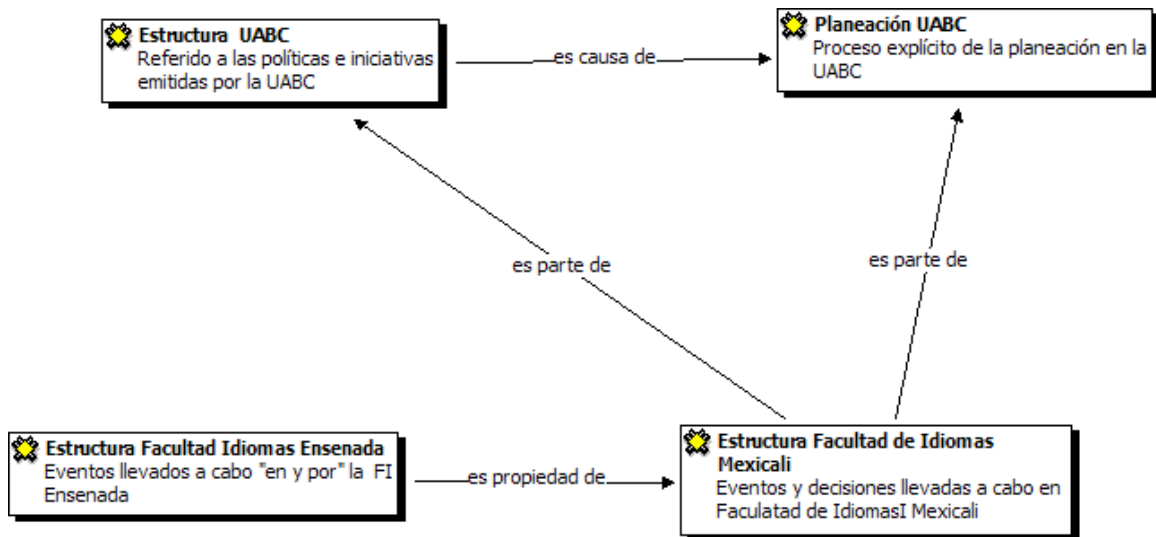


Figura 14 Red semántica Categoría "Control" según documentos.

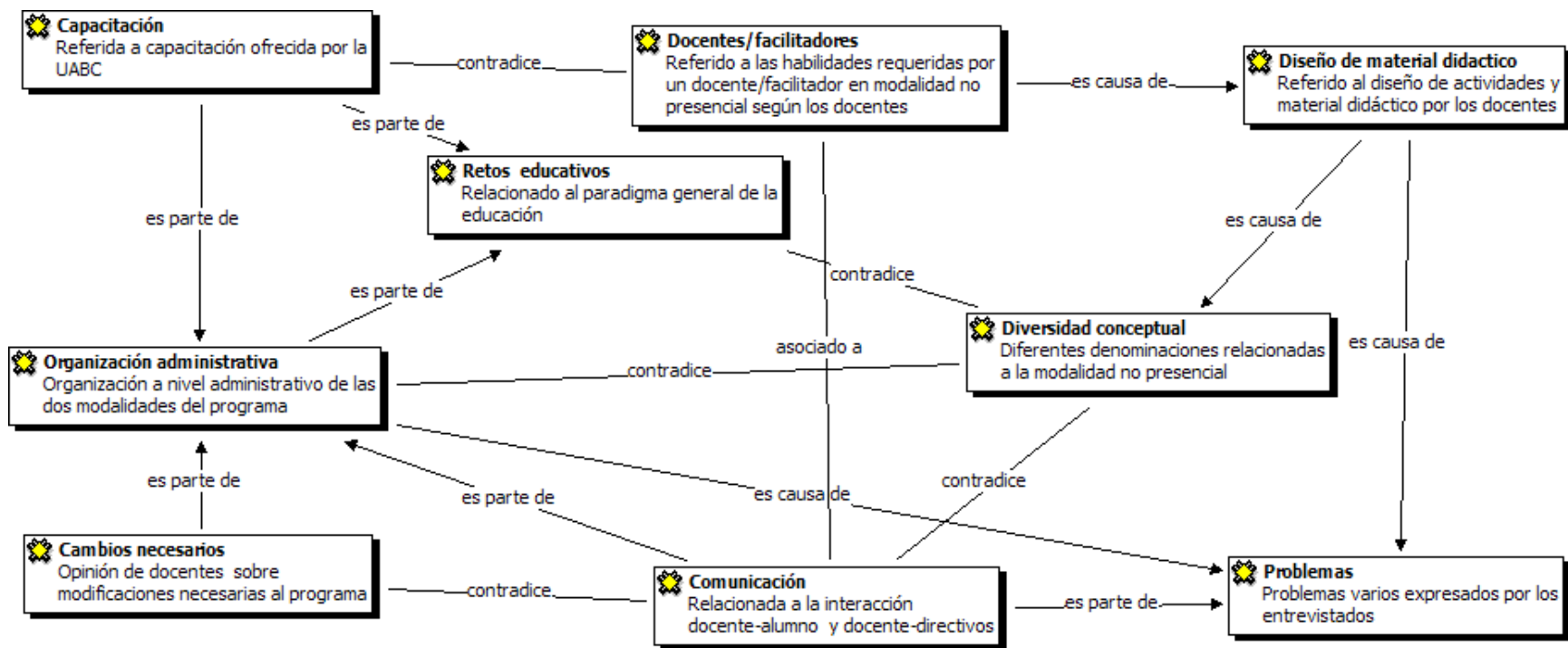


Figura 15 Red semántica Categoría "Control" según entrevistas.

Etapa 3: Definición Básica de los subsistemas relevantes.

La tercera etapa de la Metodología de Sistemas Suaves, nos apoya en la interpretación de resultados mediante la Definición Básica, ésta es un conjunto de actividades concebidas como un proceso de transformación de lo que el subsistema “debe ser” para proveer una directriz más sencilla (ver Figura 16). Partimos de la noción de que un “proceso de transformación” supone que, si existe una situación actual S_0 y una situación deseada S_1 y medios alternativos para ir de S_0 a S_1 (proceso de transformación), la solución del problema consiste en definir S_0 y S_1 y seleccionar la mejor manera de reducir la diferencia entre ambas situaciones (Checkland, 1993). En este caso, S_0 es la situación problemática estructurada y S_1 es la situación final transformada, la cual se enuncia de manera explícita en la Definición Básica.

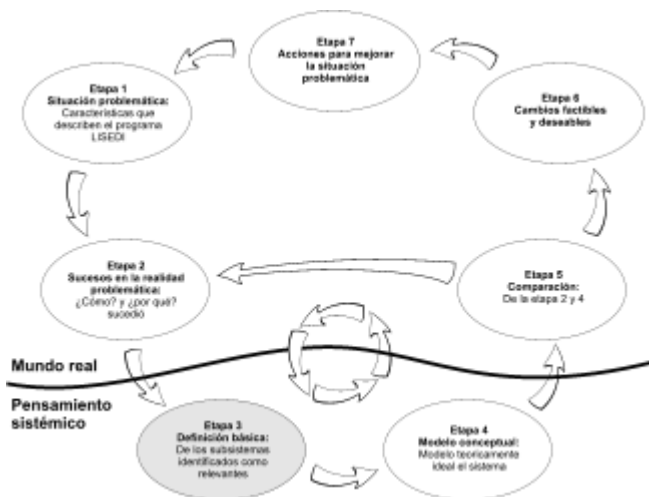
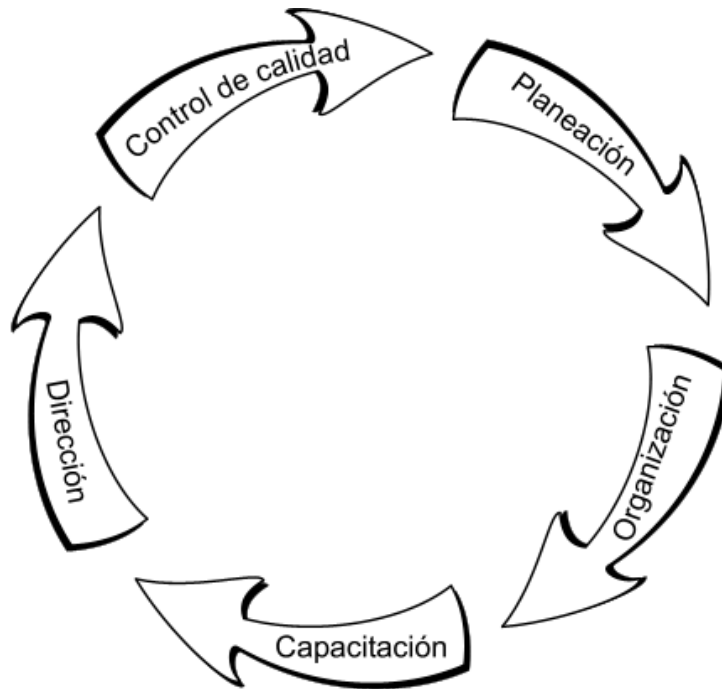


Figura 16 Etapa 3 de la Metodología de Sistemas Suaves: Definición básica de cada uno de los cinco subsistemas identificados para ser transformados.

Para llevar a cabo el proceso de transformación hacia el modelo ideal mediante la Definición Básica, retomamos el marco teórico para la estructura organizacional de las instituciones de educación superior propuesto por Kells (1995) y representada en la “rueda de la administración” la cual corresponde al proceso administrativo (Ver Figura 17). Comparamos las etapas del proceso administrativo de la “rueda sin fin” con aquellas identificadas en la etapa 2 y nos dimos cuenta que en el desarrollo del Programa Semi escolarizado de Licenciatura en Docencia de Inglés falta la función “dirección”. Por esta razón en agregamos la categoría “dirección” para hacer explícitos

el conjunto de actividades que requiere el subsistema para poder transformarse en un modelo ideal. Quedando así los siguientes cinco subsistemas relevantes: Planeación del programa; Organización; Capacitación docente; Dirección y; Control.



Planeación: Establecimiento de metas, diseño y proceso de programa, proyecciones, etc.

Organización: Implementación de programa y plan de procedimiento, elementos organizacionales.

Capacitación: Selección orientación y capacitación de personal.

Dirección: Motivación, guía, toma de decisiones, liderazgo, recompensa, etc.

Control de calidad: Monitoreo, investigación institucional, reportes regulares, auto evaluación, análisis.

Figura 17 La rueda "sin fin" del Proceso Administrativo según Kells (1995).

Posteriormente, para cada uno de estos subsistemas, elaboramos una definición básica que nos indica su naturaleza fundamental. Para el análisis lógico, Checkland (1993) proporciona la nemotecnia del modelo CATWDE (Ver Tabla 15), como guía de comprobación para recordar y asegurarnos que incluimos los elementos importantes de una definición básica bien elaborada.

Tabla 15. Modelo CATWDE, nemotecnia para recordar elementos de una definición básica.

C	C	Cliente	beneficiarios o víctimas del subsistema afectado por las actividades principales.
---	---	---------	---

A	Actores	agentes que realizarán los procesos de transformación.
T	Transformación, proceso de	proceso de transformación que el sistema debe realizar para lograr. Constituye el núcleo de la definición básica.
D	Dueño	Poseedor del control del sistema, sistema más amplio que corre los riesgos, puede detener o aprobar, potenciar o vetar la transformación.
W	Weltanschauung	representa la visión propia de un observador, sobre un objeto de estudio. Una cosmovisión del mundo que hace significativa esta definición básica en particular
E	Entorno	restricción o imposición ambiental. Elementos del medio ambiente que es necesario considerar.

Definiciones Básicas según el modelo CATWDE

Elementos de la definición básica para el subsistema: Planeación del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés.

Cliente: la sociedad en su conjunto, el sistema educativo en específico.

Actores: directivos y académicos de la Facultad de Idiomas de la UABC.

Transformación: La necesidad de desarrollar un programa semi escolarizado es transformada en el diseño de un programa planeado determinando las metas y objetivos y tomando en cuenta los lineamientos de la educación a distancia, bajo una visión sistémica.

Dueño: Consejo Universitario a través de la Comisión de Consejo Técnico

Weltanschauung: El programa puede emerger de una visión sistémica para proveer alternativas que mejoren su situación actual.

Entorno: limitaciones de conocimiento sobre las necesidades de la modalidad a distancia, limitaciones de infraestructura, de recursos económicos y humanos,

Elementos de la definición básica para el subsistema: Planeación

Subsistema perteneciente a la Facultad de Idiomas y al Consejo Universitario a través de la Comisión de Consejo Técnico de la UABC concebido en respuesta a una necesidad de la sociedad y el sistema educativo de ofrecer un programa mixto que incluya modalidades presenciales y a distancia realizando su tarea bajo una visión sistémica, con conocimiento sobre las necesidades de la educación a distancia con recursos de infraestructura, económicos y humanos limitados,

Elementos de la definición básica para el subsistema: Organización

Cliente: Académicos y alumnos de la Facultad de Idiomas.

Actores: Directivos y docentes de la Facultad y personal administrativo de apoyo a la función sustantiva como el departamento de informática, gestión escolar, recursos humanos, finanzas, asuntos académicos (este departamento ahora son dos : Formación Básica y Formación Profesional,

Transformación: La instrumentación del programa semi escolarizado de manera lineal es transformada en un proceso de organización bajo una visión sistémica que incluye la detección del medio ambiente y sus necesidades comparando resultados contra normas operativas pre-establecidas.

Dueño: Dirección de la Facultad de Idiomas Mexicali, Consejo Técnico, subdirector de la Facultad de Idiomas Ensenada , coordinador de carrera, coordinaciones generales de apoyo a la función sustantiva

Weltanschauung: La instrumentación del programa puede lograrse bajo una organización sistémica que incorpore los lineamientos propios de la modalidad a distancia e incluya el punto de vista de los diversos actores para minimizar su situación problemática.

Entorno: considera los recursos económicos precarios, infraestructura, recursos humanos y tecnológicos limitados.

Definición básica para el subsistema organización del programa

Subsistema perteneciente a la Facultad de Idiomas de la UABC que instrumenta el programa de licenciatura bajo una visión sistémica, tomando en cuenta los lineamientos necesarios para la modalidad a distancia comparando resultados contra normas operativas pre-establecidas tanto en su aspecto académico como en su proceso administrativo, con infraestructura, recursos humanos, económicos y tecnológicos precarios.

Elementos de la definición básica para el subsistema: Capacitación

Cliente: Docentes y personal de apoyo de la Facultad de Idiomas

Actores: Académicos con experiencia en la modalidad y en estrategias constructivistas para el aprendizaje; académicos con experiencia en el uso de tecnología educativa para la educación a distancia; administrativos con experiencia en la modalidad a distancia..

Transformación: La capacitación voluntaria, desarticulada y sin apoyo al personal docente y de apoyo administrativo es transformada en un proceso sistémico, programado, apoyado y monitoreado regularmente.

Dueño: Dirección de la Facultad de Idiomas Mexicali, Consejo Técnico de la facultad, subdirector de la Facultad de Idiomas Ensenada, coordinador de carrera, departamento de informática, Dirección General de Asuntos Académicos actualmente Coordinaciones de Formación Básica y Profesional

Weltanschauung: La capacitación puede lograrse mediante una estructura que permita la actualización constante de docentes y personal de apoyo, con descarga académica necesaria para su actualización profesional, que incluya temas como el diseño pedagógico para la modalidad a distancia bajo la filosofía constructivista y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Entorno: Recursos económicos limitados, asignados y autorizados desde la dirección de la Facultad de Idiomas Mexicali, falta de programas de formación docente enfocados a la modalidad de educación a distancia, descarga de trabajo para formación profesional, limitada a cinco horas por semana; carga excesiva de comisiones a docentes.

Definición básica para el subsistema capacitación

Subsistema perteneciente a la Facultad de Idiomas de la UABC que ofrece regularmente cursos de capacitación y actualización en el manejo de la tecnología y la comunicación y el conocimiento de la modalidad de educación a distancia bajo un proceso sistémico, programado, apoyado y monitoreado regularmente, incluyendo la filosofía constructivista que sustenta esta modalidad. Bajo una visión sistémica, este subsistema gestiona, promueve y facilita la participación efectiva de los docentes y personal de apoyo involucrado..

Elementos de la definición básica para el subsistema: Dirección

Cliente: Facultad de Idiomas Mexicali, Ensenada, Tijuana, Tecate.

Actores: Director de la Facultad de Idiomas, subdirectores de las cuatro unidades, coordinadores de carrera.

Transformación: La actual falta de dirección del programa semi escolarizado de licenciatura en docencia de inglés, es transformado en un proceso planeado, organizado , dirigido y controlado regularmente para la motivación, retroalimentación y toma de decisiones.

Weltanschauung: La dirección del programa puede llevarse a cabo mediante la guía, motivación , comunicación constante y control para la retroalimentación de los diversos aspectos y personas involucradas.

Dueño: Dirección de la Facultad de Idiomas Mexicali, Consejo Técnico de la facultad, subdirector de la Facultad de Idiomas Ensenada, coordinador de carrera, departamento de informática, Dirección General de Asuntos Académicos actualmente Coordinaciones de Formación Básica y Profesional

Entorno: No existe la estructura organizacional que promueva o facilite la dirección por lo que tampoco retroalimentación, guía, motivación o comunicación que permita el seguimiento de programas previamente implementados

Definición raíz para el subsistema: Dirección

Subsistema perteneciente a la Facultad de Idiomas de la UABC que, bajo una visión sistémica, da seguimiento regular al programa mediante la planeación, organización, dirección y control, facilitando la dirección: guía, motivación y comunicación para la retroalimentación y toma de decisiones constantes.

Elementos de la definición básica para el subsistema control del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés

Cliente: programa de licenciatura semi escolarizada en docencia del idioma inglés.

Actores: Director de la Facultad de Idiomas Mexicali, subdirector en Ensenada, coordinador de carrera, docentes y personal de apoyo.

Transformación: La actual falta de control y coordinación total del programa es transformada en un proceso controlado, para verificar si los planes establecidos se están cumpliendo, considerando los resultados para volver a planear los objetivos, contenidos o procedimientos bajo una visión sistémica.

Weltanschauung: El control y coordinación total del programa puede llevarse a cabo mediante, el monitoreo regular de resultados en todos los niveles de los cinco subsistemas identificados, bajo una visión sistémica, considerados ciclos de actividades que se entrelazan horizontalmente para permitir la coordinación de subsistemas y el ajuste del sistema total a su ambiente.

Dueño: Dirección de la Facultad de Idiomas Mexicali, subdirector de la Facultad de Idiomas Ensenada, coordinador de carrera, docentes, personal de apoyo, coordinaciones de Formación Básica y Profesional

Entorno: No existe la estructura organizacional que incluya control, ni la coordinación total del programa o la cultura del concepto control como una forma de motivación o mejora. Falta especificación de medidas de desempeño e información en la jerarquía de control a diferentes niveles. Existe desinterés, falta de apoyo y disposición de todos los involucrados para realizar actividades de forma unificada. Se requiere información “suave” de tipo cualitativo, no únicamente de tipo cuantitativo

Definición raíz para el subsistema: Control

Subsistema perteneciente al programa de licenciatura semi escolarizada en docencia del idioma inglés, que controla y coordina a los otros subsistemas del programa, monitorea regularmente sus resultados bajo información cuantitativa y no cuantitativa, para apoyar la toma de decisiones. Verifica que los planes preestablecidos se cumplan considerando los resultados para volver a planear los objetivos, contenidos o procedimientos bajo una visión sistémica.

Etapa 4: Conceptos Teóricamente Ideales.

En esta cuarta etapa de Metodología de Sistemas Suaves (ver Figura 18), creamos modelos teóricamente ideales sobre los cinco subsistemas identificados previamente: planeación, organización, capacitación, dirección y control. Los modelos sugieren lo que debe hacer cada subsistema para su transformación hacia el sistema ideal. Para desarrollar cada subsistema como modelo conceptual trabajamos la definición básica como un reporte de lo que cada subsistema “debe ser” y posteriormente creamos un modelo conceptual de “cómo” podría llevarse a cabo el proceso de transformación planteado en la definición básica.

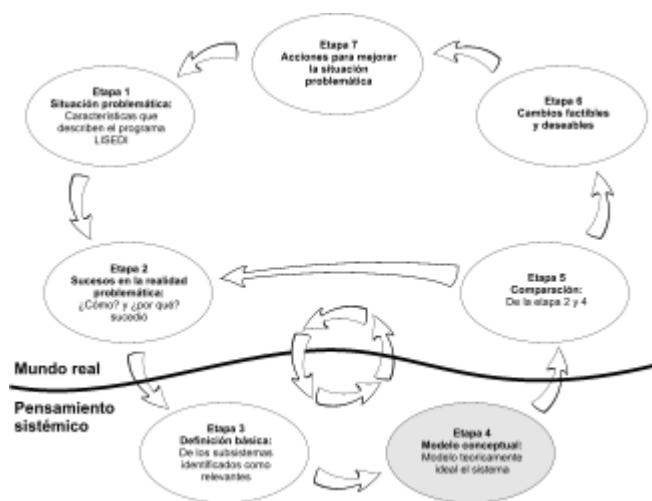


Figura 18 Representación de la Etapa 4 de la Metodología de Sistemas Suaves: Marco conceptual teóricamente ideal de los cinco subsistemas identificados.

¿Qué actividad y qué secuencia llevamos a cabo para hacer la transferencia? El paso desde la definición básica hacia el modelo conceptual, es el más riguroso en toda la metodología, y el que podemos considerar como una “técnica”. El modelo conceptual es

un sistema de actividades y sus elementos son acciones, verbos que describen las actividades que describimos en la definición básica. Es importante recordar que no existen modelos buenos o malos, validos o inválidos sino modelos conceptuales sustentables o menos sustentables.

Modelo Teóricamente ideal sobre el subsistema “Planeación” del Programa

Este modelo sobre el subsistema “Planeación” del programa, se sugiere un sistema que buscará establecer necesidades de la modalidad a distancia que busquen satisfacer la necesidad de desarrollar contenidos y diseñar material didáctico de apoyo a la educación a distancia. Conocer los intereses y experiencia de los docentes involucrados, controlar el uso de los recursos, conocer y reportar resultados regularmente para administrar a través de investigar, pronosticar, participar, prever, definir, determinar, diseñar. Las salidas del sistema serán informativas y de propiedad intelectual (ver Figura 19).

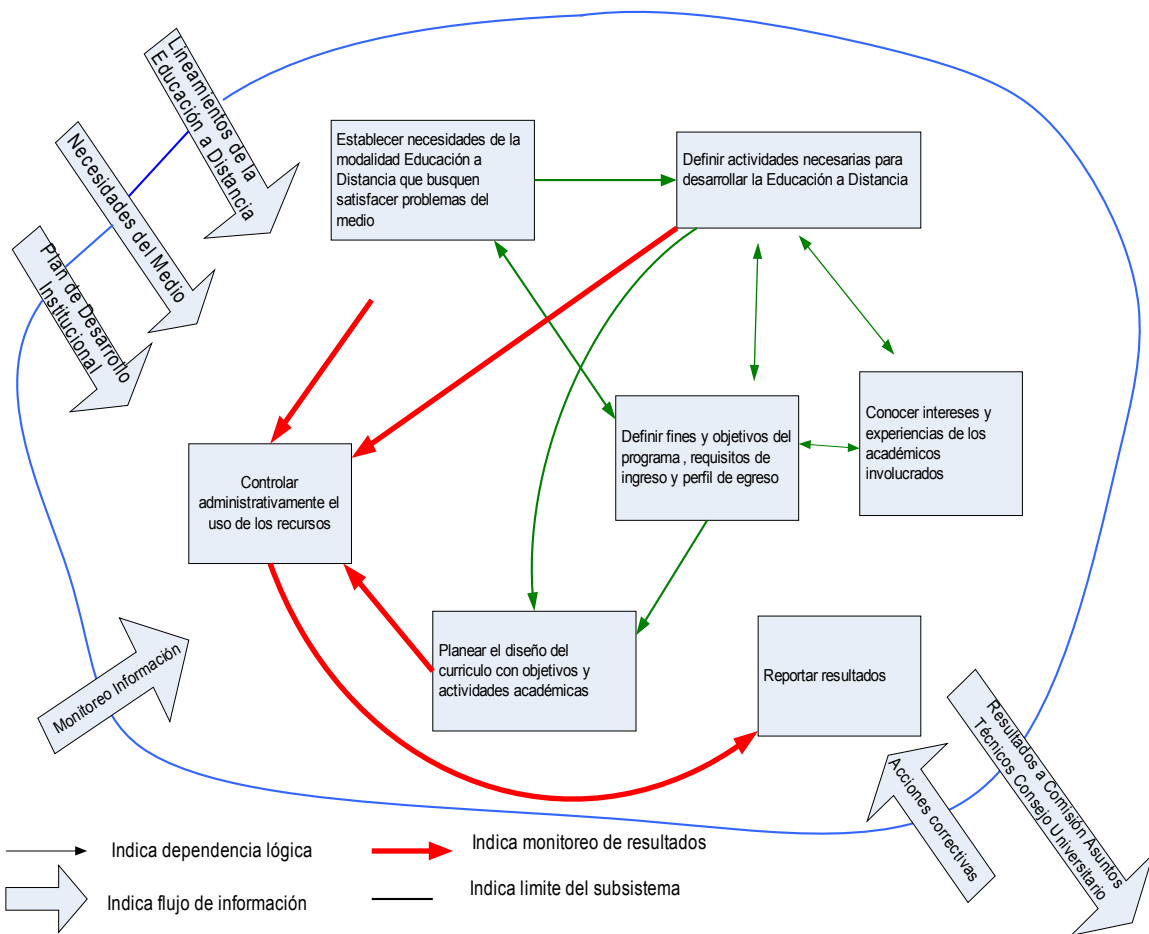


Figura 19 Modelo conceptual del subsistema relevante: Planeación del programa.

Modelo Teóricamente ideal sobre el subsistema “Organización”

Este sugiere conocer las necesidades existentes y su capacidad, desarrollar el Estado del Arte en educación a distancia, implementar estrategias para integrar recursos humanos y materiales adecuados, proporcionar asistencia en el desarrollo de las TIC aplicada a la educación a distancia, controlar los recursos y reportar regularmente los resultados para retroalimentación y toma de decisiones (ver Figura 20).

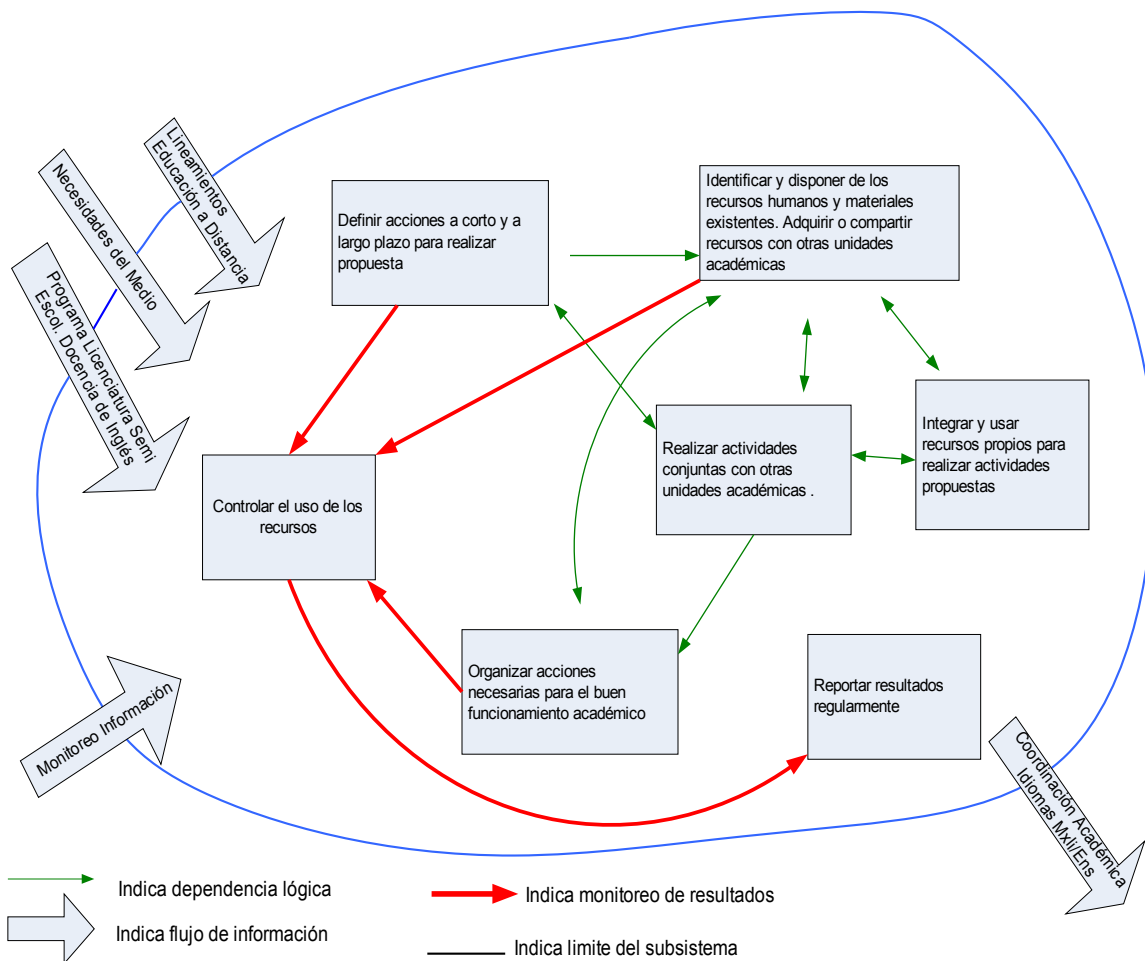


Figura 20 Modelo conceptual del subsistema relevante: Organización del programa.

Modelo Teóricamente ideal sobre el subsistema “Capacitación”

Este modelo sugiere un sistema que tendrá que determinar necesidades de capacitación del personal docente y personal de apoyo, bajo una visión sistémica. Identificar recursos necesarios, diseñar estrategias para desarrollo y capacitación constante. Ubicar, gestionar y promover estrategias de actualización constante, facilitar y proveer apoyo en programas de actualización, controlar los recursos, reportar regularmente a la dirección, subdirección y coordinación de carrera para monitorear, retroalimentar resultados y tomar decisiones (ver Figura 21).

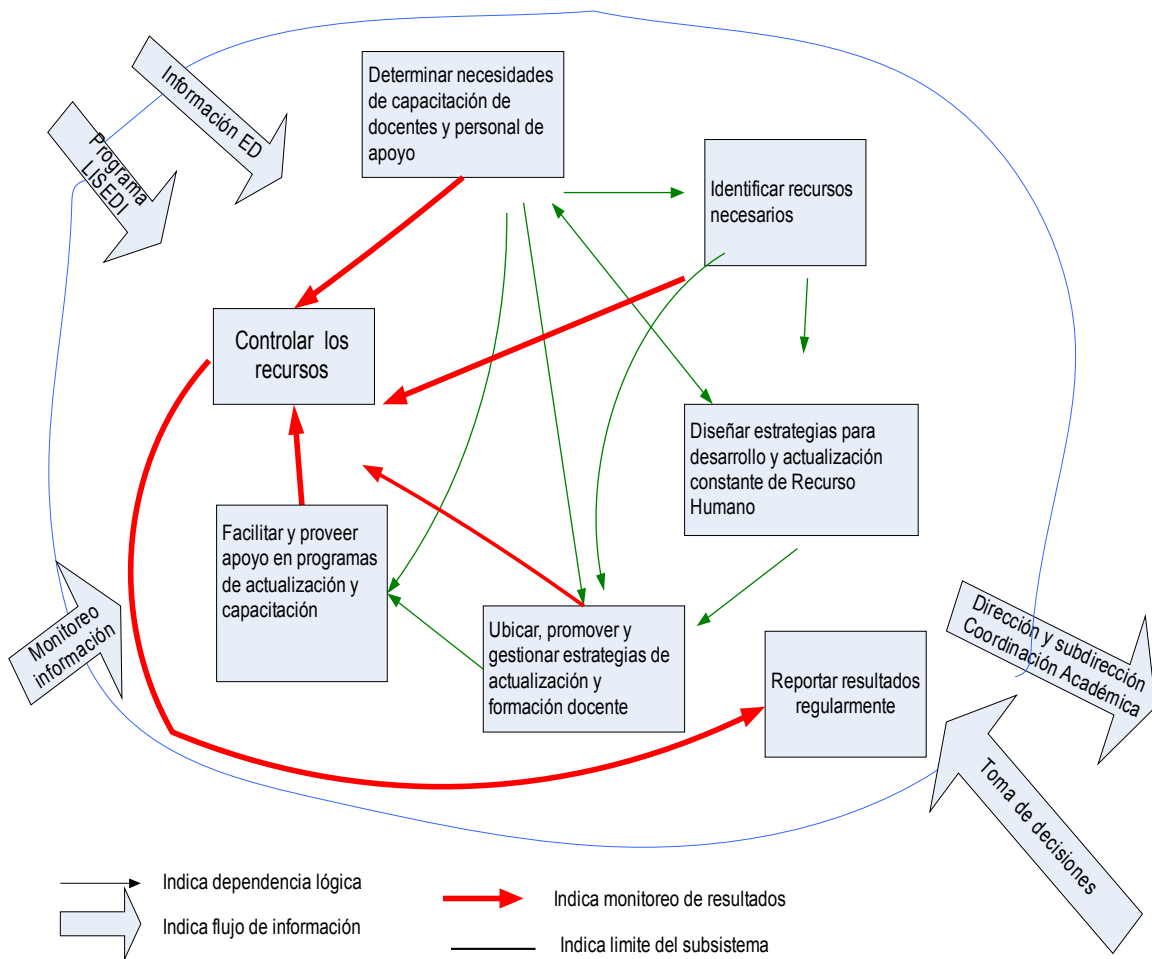


Figura 21 Modelo conceptual del subsistema relevante: Capacitación del personal docente y administrativo.

Modelo Teóricamente ideal sobre el subsistema: Dirección

Éste sugiere un sistema que tendrá que definir necesidades, conocer los recursos humanos y materiales existentes así como su capacidad; desarrollar el Estado del Arte en Educación a Distancia, implementar estrategias para integrar los recursos humanos y materiales adecuados. Proporcionar apoyo en el uso y desarrollo de la Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación a Distancia para controlar todos los recursos bajo una visión sistémica y reportar resultados regularmente a la Dirección de la Facultad en Mexicali y a la subdirección y coordinación de carrera en Ensenada (ver Figura 22).

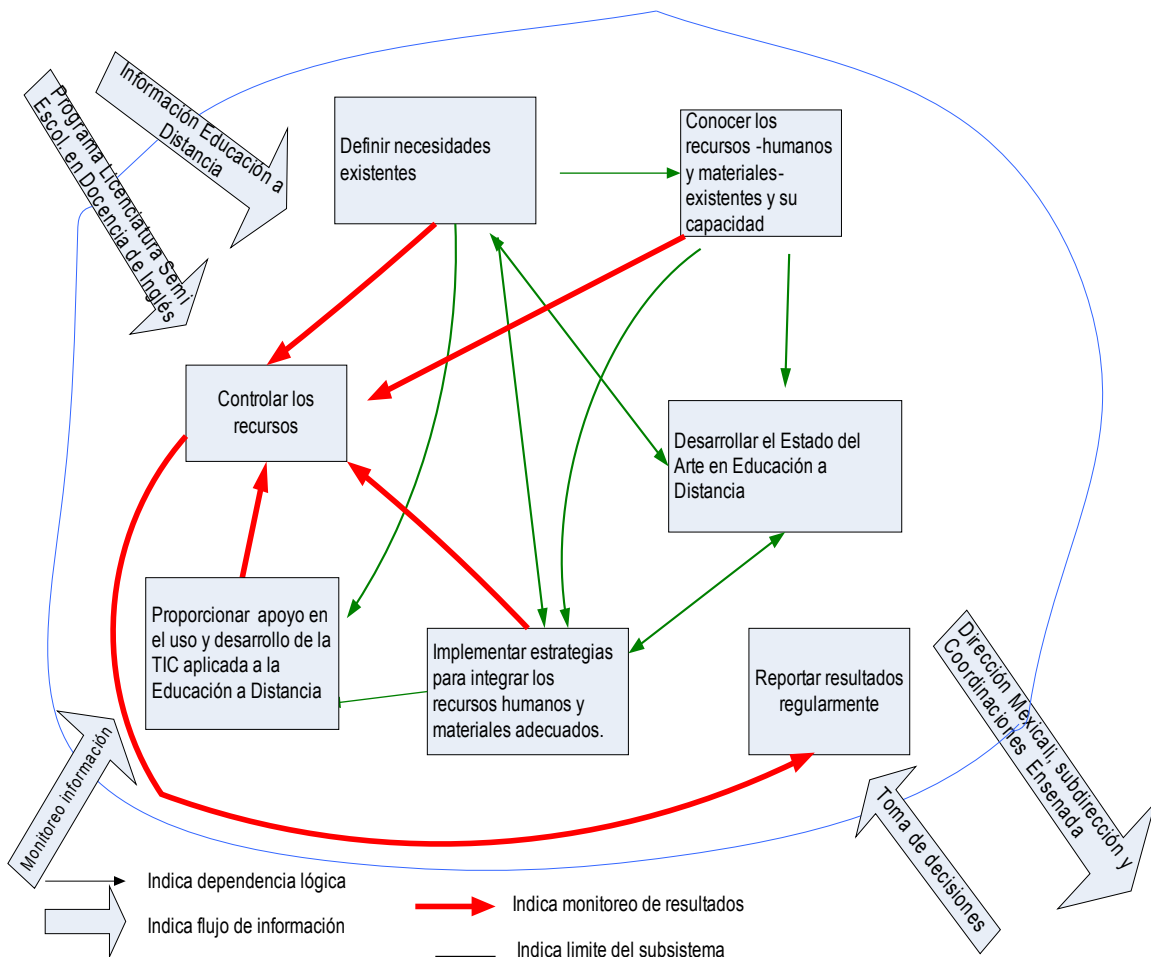


Figura 22 Modelo conceptual del subsistema relevante: Dirección del programa.

Modelo Teóricamente ideal sobre el subsistema: Control

Éste sugiere un sistema que tendrá que evaluar el desempeño de manera integral, Definir periodicidad de medidas cualitativas y cuantitativas de desempeño de los otros subsistemas. Decidir, qué, a quién y cómo reportar, coordinar y controlar para la toma de decisiones. Tendrá un flujo de información que llevará a la acción administrativa para lo cual será necesario: definir y establecer normas, recopilar información, comparar resultados contra metas. Controlar a los otros subsistemas para diagnosticar, reducir, corregir y/o eliminar acciones o resultados indeseables; diseñar sistemas de control eficaces tomando en cuenta el sistema en su totalidad. Las salidas de este subsistema serán informativas y encauzadas al logro del control de calidad cuyos resultados deberán reportarse regularmente a la dirección, subdirección y coordinación de carrera (ver Figura 23).

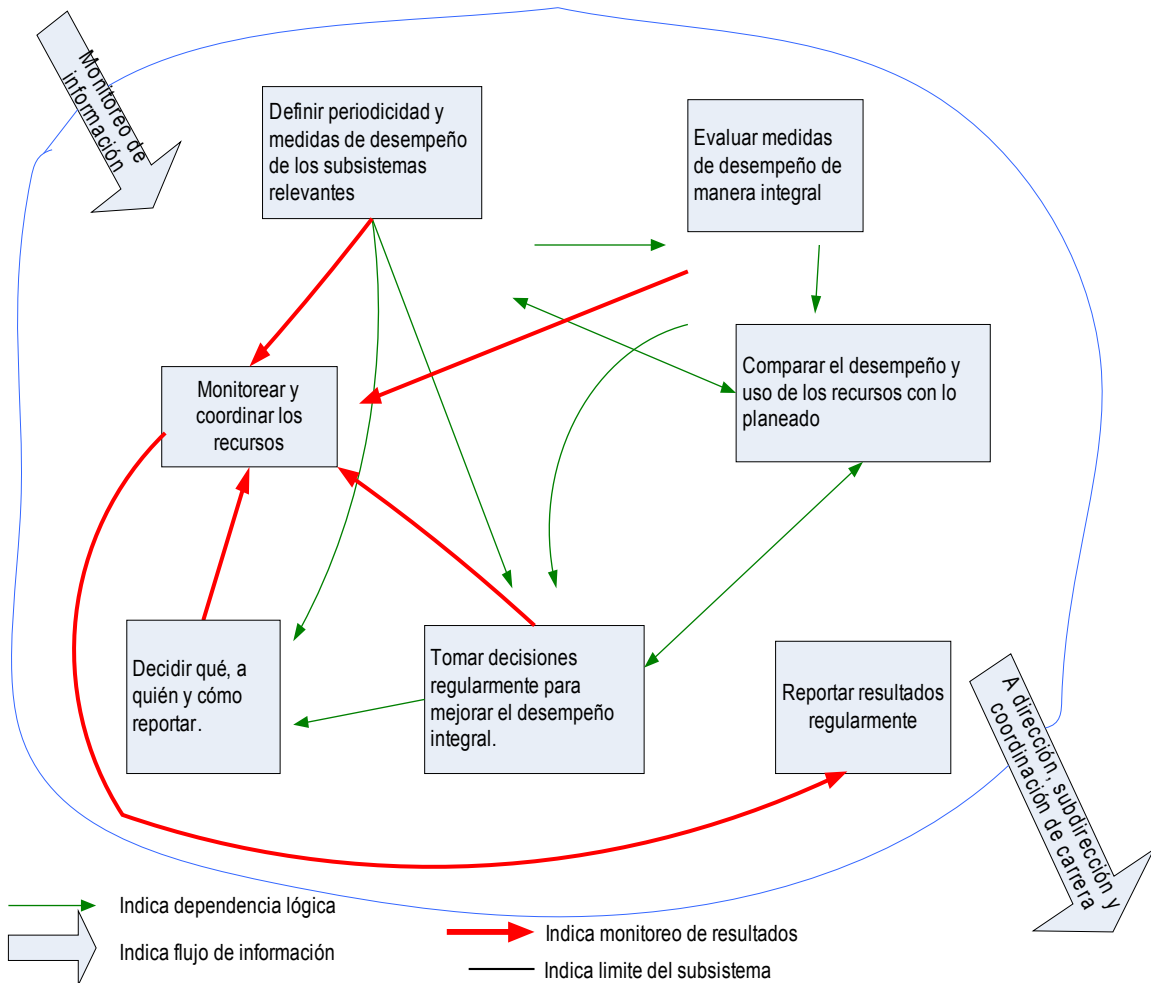


Figura 23 Modelo conceptual del subsistema relevante: Control del programa.

Los cinco modelos tienen como marco teórico el modelo administrativo propuesto por Kells (1995), por lo que su secuencia de funciones es similar, es lógica e incluye la planeación, organización, dirección y control en cada uno de los modelos propuestos.

Etapas 5: Comparación de modelos teóricamente ideales versus sucesos de la situación real

En las etapas uno y dos de la Metodología de Sistemas Suaves diagnosticamos la situación problemática y seleccionamos ciertas características que identificamos como subsistemas relevantes. En las etapas tres y cuatro diseñamos las definiciones básicas

y construimos los modelos teóricamente ideales de los cinco subsistemas identificados. En esta quinta etapa, (ver Figura 24) comparamos los modelos teóricamente ideales (Etapa 4) con la situación real (Etapa 2).

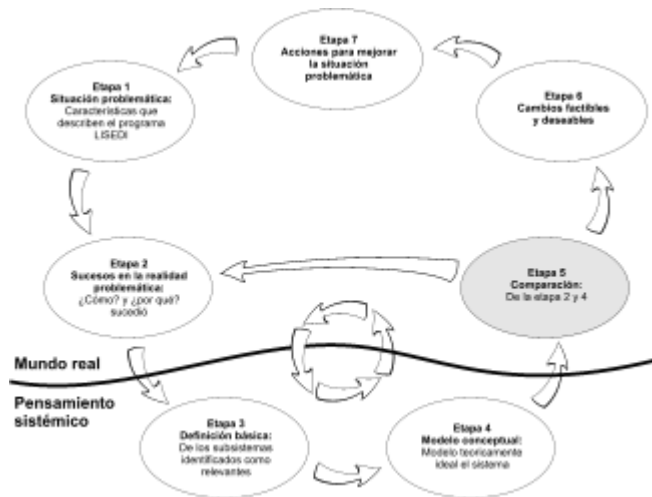


Figura 24 Representación de la Etapa 5 Comparación de etapa 4 versus etapa 2.

Identificamos que el desarrollo del programa semi escolarizado de licenciatura no incluye la etapa “dirección”. De acuerdo con Kells (1995) , la “rueda de la administración” incompleta es un factor común en las organizaciones complejas como son las instituciones de educación superior sin embargo este factor debe tomarse en cuenta pues es causa repetida de situaciones problemáticas.

Para llevar a cabo la comparación entre los modelos ideales y los reales, trabajamos cada uno de los cinco subsistemas (planeación, organización, capacitación, dirección y control) a través de una tabla de seis entradas en las que comparamos el modelo deseable (teóricamente ideal) versus la situación real, identificando presencias y ausencias, actividades, mecanismos que se llevan a cabo actualmente, cambio propuesto y comentarios los cuales se pueden apreciar de la Tabla 16 a la Tabla 20.

Por otro lado, considerando el modelo teóricamente ideal de la planeación versus la situación actual (ver Tabla 16), es posible comparar y distinguir los resultados del cuestionamiento y los resultados de la valoración del mismo.

Tabla 16. Comparación del modelo teóricamente ideal "Planeación" versus la situación real.

Resultados del cuestionamiento			Resultados de la Valoración		
1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Establecer necesidades de la modalidad Educación a Distancia que busquen satisfacer problemas del medio	No	Los docentes plantean necesidades "sentidas"	Desarrollo de contenidos y diseño de material didáctico de apoyo a la Educación a Distancia	Aplicar mecanismos sugeridos por el Estado del Arte para identificar necesidades de la Educación a Distancia	Aunque no existen medidas de desempeño, los docentes recuperan algunas ideas plasmadas en las cartas descriptivas
Definir actividades necesarias para desarrollar la Educación a Distancia	No	No definidas		Aplicar la visión sistémica desde la concepción del programa	Se definen actividades sin tomar en cuenta los requerimientos de la Educación a Distancia
Conocer intereses y experiencias de los académicos involucrados	Si	Se detectaron con base en la experiencia programas tradicionales	No definidas	Definir criterios que consideren la integración de la Educación a Distancia al programa	Los miembros de la Comisión de Asuntos técnicos no tuvieron los conocimientos prácticos para determinar los criterios de evaluación, lo hicieron con

Resultados del cuestionamiento			Resultados de la Valoración		
1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
					base a sus apreciaciones personales y a su lógica..
Definir fines y objetivos del programa, requisitos de ingreso y perfil de egreso	Si	Se adaptó el programa tradicional sin considerar actividades relacionadas a la Educación a Distancia	Expresados en los fines y objetivos del programa bajo un enfoque asumido.	Incluir los lineamientos de la Ed.a Dist.desde la concepción del programa	No se conocieron los fines de la universidad al abrir un programa semi escolarizado. Dos entrevistados suponen que tenía un carácter económico. A nivel de planeación no se perciben problemas todo es ideal. En Planeación Institucional se dice que para ampliar la oferta educativa se estudian las condiciones contextuales.
Planear el diseño del currículo con objetivos y actividades académicas	Si	Se llevó a cabo de manera general aunque no considera los requisitos de	Opinión y experiencia de docentes y personal de apoyo	Actualizar el currículo considerando y aplicando los lineamientos de la Educación a Distancia en el	Una de las 11 iniciativas del PDI es el seguimiento y evaluación de resultados de acuerdo al plan, aplicando la "planeación contextual " la cual esta directamente ligada a la planeación estratégica :

Resultados del cuestionamiento			Resultados de la Valoración		
1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
		la ED		diseño del currículo	
Controlar administrativamente el uso de los recursos	Si	Control cuantitativo del presupuesto ejercido	Control cualitativo y cuantitativo para la toma de decisiones	Controlar y coordinar el uso eficiente de los recursos. Involucrar a los docentes en el ejercicio del recurso	<p>En entrevista explícitamente se mencionan tres desventajas de la planeación contextual</p> <p>Confundir el discurso con la realidad</p> <p>Considerarlo rígido</p> <p>No concretizar en una planeación táctica</p>

Resultados del cuestionamiento			Resultados de la Valoración		
1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Reportar resultados a la Comisión de Asuntos Técnicos	No	Reportes cuantitativos y generales semestrales a la Dirección de la Facultad de Idiomas Mexicali con fines estadísticos	Opinión de subdirección, coordinaciones docentes y personal de apoyo	Reportes regulares bajo criterios cualitativos y cuantitativos e interinstitucionales a manera de retroalimentación incluyendo Comisión Asuntos Técnicos.	El trabajo de análisis y evaluación de programas, son una carga extra al trabajo cotidiano del docente o del investigador miembro de la comisión. Revisaron "auténticos mamotretos", en ocasiones de 300 a 400 páginas sin orden lógico, confusos, temas mal correlacionados

Asimismo, considerando el modelo teóricamente ideal de la organización versus la situación actual (ver Tabla 17), es posible comparar y distinguir los resultados del cuestionamiento y los resultados de la valoración del mismo.

Tabla 17. Comparación del modelo teóricamente ideal "Organización" versus la situación real.

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Definir acciones a corto y a largo plazo para realizar propuesta	No	De manera general, de acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional se definen acciones Semestralmente para fines de informe de rectoría	Retroalimentación regular	Crear mecanismos para detectar necesidades formal y regular sistemáticamente	Profesores consideran su deber enriquecer, simplificar o suprimir aquello que es repetitivo o innecesario. El problema principal detectado por la maestra es de logística y no de contenido de los temas como fue mi supuesto original.
Identificar y disponer de los recursos humanos y materiales existentes. Adquirir o compartir recursos con otras unidades académicas.	Si	Se determinan de acuerdo a la disposición de académicos interesados en participar	Justificación de recursos solicitados por la unidad académica	Mejorar eficiencia en el uso de los recursos	Los profesores en general hemos convertido el "encuadre" en nuestro programa a distancia. Ha sido como un bastón para caminar sin caernos. Trabajar desde casa implica un ahorro a la universidad pues el pago de electricidad, inversión en computadora, pago de internet son absorbidos por la familia del profesor a distancia.

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
					Digamos que es lo oque pagamos por tener flexibilidad de horario.
Integrar y usar recursos propios para realizar actividades propuestas	Si	Se integran de manera restringida	A partir de reportes cuantitativos y cualitativos del resto de las unidades estatales	Integrar actividades en forma coordinada con el resto de las unidades estatales	La evaluación de los recursos es parcial y fuera de tiempo.
Realizar actividades conjuntas con otras unidades académicas.	Si	Se realizan según necesidades surgidas	Integración de objetivos semestrales	Integrar tareas y necesidades bajo un plan conjunto	La instrumentación de un curso a distancia se confunde con ligeras modificaciones a su contenido. Profesores refieren cualidades no habilidades como requerimientos para docentes ED. Responsabilidad, constancia, paciencia, hábitos de lectura, espíritu crítico, consideración, seriedad,

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
					metodicidad.
Organizar acciones necesarias para el buen funcionamiento académico	Si	Solo a corto plazo a manera de solución de problemas surgidos.	Planeación programada de necesidades detectadas como resultado de monitoreo regular	Descentralizar decisiones. Establecer necesidades a largo plazo.	La etapa operativa de la planeación no llega a concluirse exitosamente. Nos quedamos en el qué y cuándo pero no llegamos al "cómo" ni el "dónde" Con la planeación contextual de corte estratégico se corre el riesgo de confundir el discurso con la realidad, de que la planeación estratégica sea rígida y que no se concrete en una planeación táctica. Esto es en papel pero no en la práctica.
Controlar el uso de los recursos	Si	Control según presupuesto anual establecido con resultados generales y básicamente cuantitativos	Resultados específicos cuantitativos y cualitativos	Reportar desempeño de las actividades y recursos y del proceso enseñanza-aprendizaje	La UABC entregó a la Comisión de Asuntos técnicos documentos sin hacerle saber los criterios, lineamientos o parámetros a utilizar esta comisión no da seguimiento a lo acordado.

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Reportar resultados regularmente	Si	Reportes cuantitativos a la Dirección de la Facultad de Idiomas en forma de reporte semestral para informe anual.	Control articulado a nivel interno del a facultad	Integrar información e impacto buscando corregir cada una de las actividades de este subsistema	El diseño del material didáctico diseñado por profesores que imparte se relaciona con la característica de la educación a distancia "en línea" en la que el profesor es a la vez el productor del material.

De la misma manera, considerando el modelo teóricamente ideal de la capacitación versus la situación actual (ver Tabla 18), es posible comparar y distinguir los resultados del cuestionamiento y los resultados de la valoración del mismo.

Tabla 18. Comparación del modelo teóricamente ideal “Capacitación” vs. la situación real.

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Determinar necesidades de docentes y personal de apoyo	Si	Se determinan de manera esporádica	Perfil del docente	Diagnosticar formalmente necesidades de capacitación	El análisis sobre el gran problema de deserción de los profesores que ingresan a cursos de capacitación se identifica en la mala planeación de los cursos que no brindan facilidad de tiempo. Creo que el problema no está en el curso sino en la no- descarga de horas laborales
Identificar recursos necesarios	Si	Cuando hacen falta de acuerdo a las necesidades cambiantes	Necesidades inmediatas satisfechas	Diagnosticar necesidades a mediano plazo	No se relaciona la deserción de los cursos de capacitación con el exceso de carga de trabajo docente.
Diseñar estrategias para	Si	Se propusieron acciones únicamente	Personal docente que participa y acredita	Respaldar trabajo en equipo, mejorar la cohesión de los	La experiencia de los profesores se deriva básicamente de haber

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
desarrollo y actualización constante de Recurso Humano		durante la implementación del programa	programas	integrantes.	tomado al menos un curso a distancia
Ubicar, promover y gestionar estrategias de actualización y formación	Si	Esporádicamente	Numero de académicos interesados en participar	Planear y organizar programa de desarrollo como parte de un futuro deseable	Es interesante que la ED por sus características intrínsecas, facilita el hecho de que un docente se sature con muchas otras "comisiones" fuera del aula
Facilitar y proveer apoyo en programas de actualización y capacitación	Si	Se reporta numero de participantes que ingresan al programa. Solo se incluye docentes no el personal de apoyo	Incluir de manera integrada al personal de apoyo	Evaluar el desempeño global de este subsistema	Los dos programas ofrecidos por el CB, Diseño de Material para Educación a Distancia y E-Tutoring fueron impartidos por Simon Harris. Diplomado el primero, curso el segundo
Controlar los recursos	No	De manera irregular	Calidad y pertinencia de programas que	Rediseñar carga de trabajo,	Los profesores de idiomas habían sido personas que hablan, escriben, leen y

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
			se ofrezcan		entienden muy bien el idioma. , la experiencia docente se adquiriría en la práctica.
Reportar resultados regularmente	No	Se da a nivel institucional para fines informativos	Medir eficiencia	Actualizar sistemas administrativos mediante retroalimentación	El tipo de organización de la UABC permite a la responsable de formación básica promover cursos de capacitación.

Por otro lado, considerando el modelo teóricamente ideal de la dirección versus la situación actual (ver Tabla 19), es posible comparar y distinguir los resultados del cuestionamiento y los resultados de la valoración del mismo.

Tabla 19. Comparación del modelo teóricamente ideal "Dirección" vs. situación real.

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Conocer los	Si	Centralizado con	Número y listado	Disponer	En Ensenada, además de

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
recursos existentes y su capacidad.		propósito de reporte presupuestal	de necesidades monitoreadas. Reportar problemas, adquisiciones y necesidades	sistemáticamente de información actualizada. Definir recursos en forma integral	docentes de asignatura, hay cuatro docentes con nombramiento de Profesores de tiempo completo, cinco como técnicos de tiempo completo y tres técnicos de medio tiempo
Desarrollar el Estado del Arte en Educación a Distancia	No	Se adapta sin conocimiento formal y según necesidades que surgen de información verbal y "sentida" de los docentes	Liberación de tiempo a profesores de tiempo completo para actividades de evaluación y seguimiento al programa	Promover actualización constante en relación a la ED y contratar personal técnico especializado	Comisión de Asuntos Técnicos no conocía los requerimientos de la Educación a distancia ni el objetivo de la universidad al abrir un programa semi escolarizado.
Implementar estrategias para integrar recursos humanos y materiales adecuados.	Si	De manera incipiente y no sistemática	Redistribución de carga docente y mantenimiento de recurso material	Considerar la calidad lograda y el impacto en los otros subsistemas.	No existe un sistema de evaluación integral que incluya mediadas cualitativas. Ni acción administrativa regular para retroalimentar, guiar el proceso, diagnosticar o comparar datos
Proporcionar	Si	Uso de las TIC a	Número de	Disponer de	La asistencia que se ha dado

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
asistencia en el uso y desarrollo de la TIC aplicada a la ED		nivel individual y de manera precaria.	computadoras, asistencia y servicio y individual programado.	oportunidades de actualización cíclicamente para asegurar desarrollo de la TIC en la ED	con carácter técnico y para el uso de programas computacionales , sin aplicación a la ED.
Reportar resultados regularmente	Si	Sólo se reporta cuánto y qué recursos se obtienen	Comparar lo propuesto con lo realizado	Reportar total de gestiones, beneficios y fallas del subsistema	
Controlar los recursos	No	A nivel administrativo para fines presupuestales	Control desarticulado y total	Controlar recursos mediante su impacto en otros subsistemas	El control actual es lineal y cuantitativo se requiere información suave para tomar decisiones que tomen en cuenta opinión y experiencia de los actores

Bajo el mismo patrón de reflexión, considerando el modelo teóricamente ideal del control versus la situación actual (ver Tabla 20), es posible comparar y distinguir los resultados del cuestionamiento y los resultados de la valoración del mismo.

Tabla 20. Comparación del modelo teóricamente ideal "Control " vs. la situación real.

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Definir periodicidad y medidas de desempeño de los subsistemas relevantes	Si	Definición de periodicidad como requisito presupuestal, información solicitada centralmente limitada a ciertos aspectos	Indicadores regulares del desempeño integral de los subsistemas	Definir y establecer normas, tomando en cuenta el sistema en su totalidad	Decidir qué, a quién y cómo reportar para coordinar con la meta de establecer un control de calidad.
Evaluar medidas de desempeño de manera integral	Si	Evaluación parcial y esporádica de manera aislada (no integral)	Indicadores cuantitativos y cualitativos en relación con el resto de los subsistemas	Diseñar y sistematizar monitoreo integral relacionado metas. tomar en cuenta el sistema en su totalidad	Considerar a los otros subsistemas para reducir, corregir y/o eliminar resultados indeseables tomando en cuenta el sistema en su totalidad.
Comparar el desempeño y uso de los recursos con lo planeado	Si	Como requisito administrativo	Se comparan metas cuantitativas con resultados	Contrastar resultados contra metas con fines de retroalimentación no correctivos	

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Tomar decisiones regularmente para mejorar desempeño integral.	Si	Toma de decisiones sin considerar desempeño integral	Acciones correctivas sin información integral Establecer control por excepción: Corrige lo que esta mal exclusivamente	Reducción y/o eliminación de acciones o resultados indeseables	Miembros comisión asuntos técnicos, están en su cargo de 2 a 4 años, este tiempo no les da conocimiento sobre las características específicas necesarias de los programas que analizan.
Decidir qué, a quién y cómo reportar.	No	Se reporta a las instancias oficiales semestralmente con fines administrativos	Reportes en formatos predefinidos y pre establecidos con fines de retroalimentación	Evaluar los mecanismos y tiempos para la recolección de evidencias de desempeño según el nivel de monitoreo	El formato de reporte actual permite conocer la situación económica pero no la académica ni de los programas
Monitorear y coordinar los recursos	Si	Existen reportes clasificados para informes de gestión	Reportes diseñados para coordinación y para toma de decisiones	Diseñar distintos tipos de reporte según destinatario	Lograr que el monitoreo regular de los reportes sea encauzado al logro del control de calidad

1	2	3	4	5	6
Actividad	Existe o no existe	Mecanismo actual	Medida de desempeño	Cambio propuesto	Comentarios
Reportar resultados regularmente	Si	De manera rutinaria y cuantificada para fines informativos.	Diseño de formato para reporte regular de resultados	Comparar resultados con objetivos planeados	

CAPITULO V: DISCUSIÓN

En este capítulo, discutimos los hallazgos obtenidos en el análisis e interpretación de resultados, los cuales organizamos en el orden presentado en el marco teórico para confrontar lo que encontramos con lo expuesto por otros autores. Contrastamos semejanzas y diferencias sobre la planeación de la UABC, su estructura organizacional, la modalidad a distancia y sobre la visión sistémica relacionadas al desarrollo del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés

Sobre la planeación de la UABC

Identificamos que la planeación del programa estudiado es congruente con la planeación estratégica que implementa la UABC y concuerda con la descripción que hace Ackoff (2004) sobre este tipo de planeación, la cual tiene como punto de partida el análisis de la situación (relacionada por Ackoff con el pensamiento mecanicista) y surge de una suma de soluciones para las oportunidades o amenazas identificadas por el equipo de planificadores.

Podemos decir que la planeación que instrumenta la UABC, no aparece en forma pura, sino que es una mezcla de diferentes tipos de planeación, en donde predomina la planeación estratégica (ligada a la contextual), cuya orientación temporal, según Ackoff (2004), es hacia el futuro lo que la hace una planeación de tipo preactiva. Se planea en papel aquello que no siempre corresponde a la realidad, se presenta en orden rígido sin considerar la interdependencia entre los elementos que la forman, ni entre las distintas fases de su desarrollo, por lo que no prevé ajustes. Observamos también que el programa LISEDI permite poca o ninguna participación de quienes son responsables de implementarlo o de quienes se ven afectados por él. A lo largo de la implementación del programa, la información solicitada por los directivos es de carácter descriptiva, diagnóstica y no está suficientemente integrada. Estas características coinciden con las que Porter (1984) describe como las de aquellos planes que repetidamente han fracasado en la planeación educativa latinoamericana.

Por otro lado, la planeación normativa como una alternativa deseable y factible en la planeación educativa es más recomendable. Apoyándonos nuevamente en Ackoff

(2004) quien considera que la planeación normativa es más recomendable que la planeación estratégica porque la normativa presenta una perspectiva sistémica, cuyo punto de partida es la síntesis (que él relaciona con el pensamiento sistémico) puede darse en todos los niveles del proceso; considera la participación constante de las personas involucradas, no solo como una opinión, sino como un compromiso directo y participativo. Asimismo presenta la ventaja de que se extiende por un periodo indefinido y considera todas las relaciones internas y externas, incluyendo aquellas relaciones dentro de la organización y con su medio ambiente contextual, sobre el cual no influye, pero del cual recibe influencia. La planeación normativa, al ser interactiva, toma en cuenta los aspectos del pasado, el presente y el futuro de la problemática, aspectos que son diferentes entre si, pero que deben ser inseparables para tomar la experiencia del pasado, considerar lo que sucede en el presente y prever el futuro.

Las aportaciones de Porter (1984) apoyan la postura de Ackoff (2004), al sostener que, desde 1970 la planeación normativa en educación ha sido considerada como base conceptual para el enfoque de la planeación aunque en los países latinoamericanos no se haya aplicado efectivamente. Consideramos que, implementar la planeación normativa no sería una novedad educativa sino la puesta en práctica de la teoría propuesta desde hace treinta y siete años para las instituciones educativas. En la figura 25, se presentan las principales características de la mezcla de tres tipos de planeación que instrumenta la UABC actualmente que surge del contexto en el que ésta universidad se desenvuelve, ésta figura puede servir para identificar las características sobresalientes de cada uno de estos tipos de planeación.

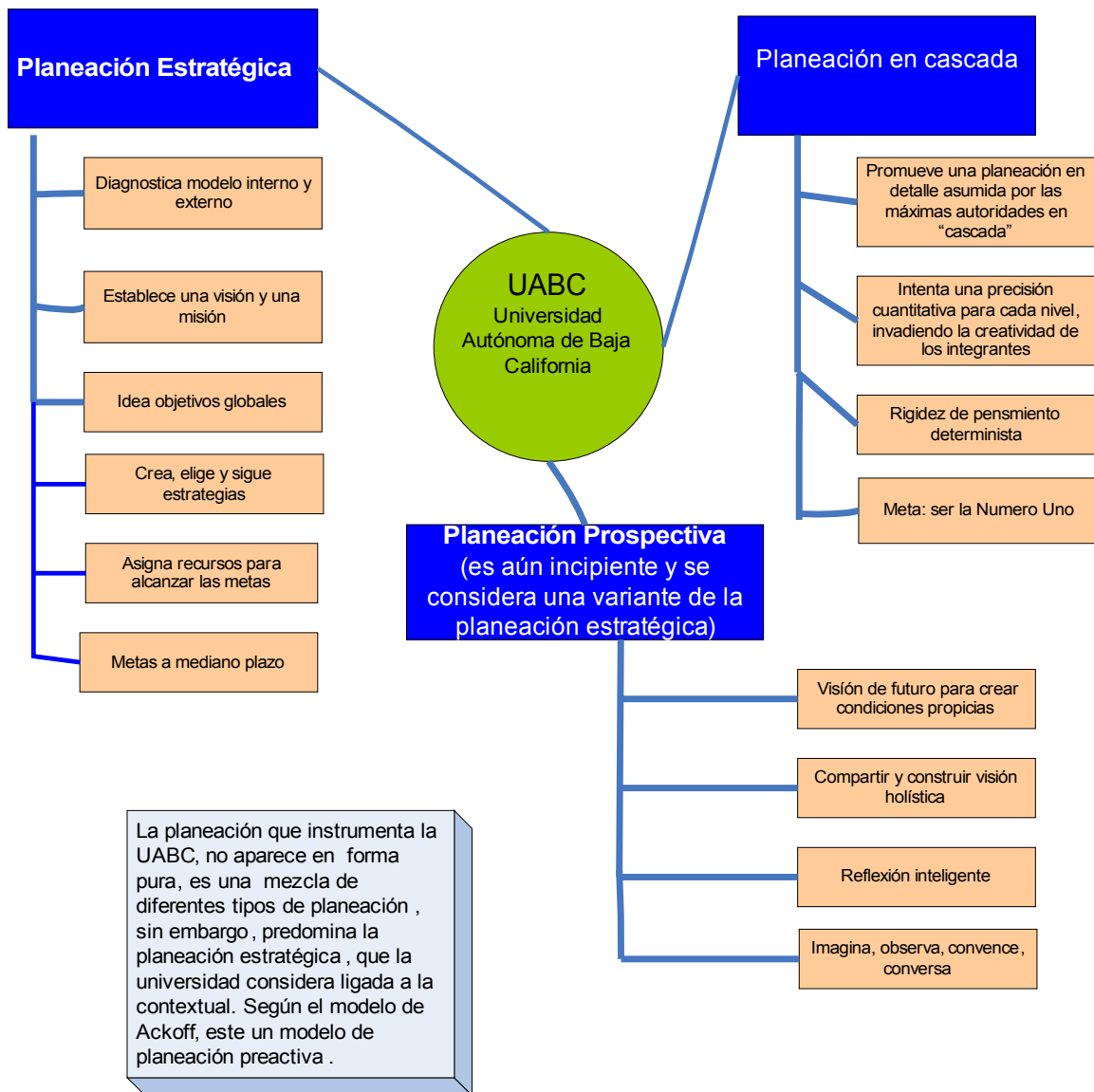
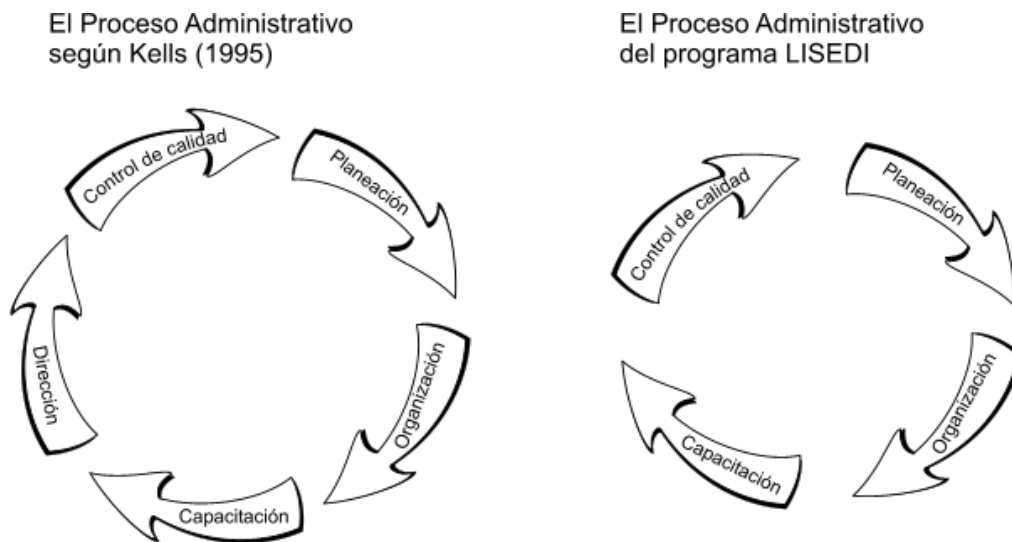


Figura 25 Modelos de Planeación que instrumenta la UABC.

Sobre la estructura organizacional de la UABC

Encontramos que las etapas del desarrollo del Programa LISED: planeación, organización, capacitación y control coinciden parcialmente con las etapas del modelo propuesto por Kells (1995) para la estructura organizacional de las instituciones de educación superior. Kells presenta el proceso administrativo mediante la representación gráfica de la "rueda de la administración" (ver Figura 26). planeación, organización, dirección, capacitación y control Los dos aspectos mas obvios que observamos en la

“rueda de la administración” son su naturaleza continua y la interdependencia entre las etapas. La “rueda sin fin” debe aplicarse en su totalidad, es decir en cada uno de los subsistemas de una organización de manera interdependiente convirtiéndose así en docenas de diferentes “ruedas” girando al mismo tiempo, esto se traduce como la aplicación de una visión sistémica en todas sus etapas y en los diferentes niveles.



- Planeación:** Establecimiento de metas, diseño y proceso de programa, proyecciones, etc.
- Organización:** Implementación de programa y plan de procedimiento, elementos organizacionales.
- Capacitación:** Selección orientación y capacitación de personal.
- Dirección:** Motivación, guía, toma de decisiones, liderazgo, recompensa, etc.
- Control de calidad:** Monitoreo, investigación institucional, reportes regulares, auto evaluación, análisis.

Figura 26 Comparación de la “Rueda de la Administración” según Kells (1995) con el Proceso Administrativo del programa LISEDI.

En consecuencia, identificamos que la UABC presenta una visión mecanicista de la organización, que busca racionalizar sus operaciones para funcionar de la manera más eficiente, en donde la planeación surge de las autoridades máximas y se aplica “en cascada”. Sobre esta visión de una organización, Morgan (1997) coincide en que, bajo una visión mecanicista, el “pensamiento” lo hacen los funcionarios de alto nivel y dejan el “hacer” a los empleados. En esa “cascada”, la información se distorsiona porque los errores se esconden, con ello los empleados pierden oportunidades de desarrollo

personal y la organización pierde la creatividad y contribución inteligente que casi todo empleado es capaz de aportar si se le da el derecho y la oportunidad.

Con base a lo encontrado, podemos concluir que el desarrollo del programa de licenciatura investigado, no considera las necesidades de los individuos que la forman, tampoco encontramos evidencia de interdependencia o interrelación de la Facultad de Idiomas Ensenada con la estructura institucional. La organización actual de la UABC, ha logrado desarrollar habilidades para examinar el medio ambiente y establecer objetivos que le han permitido ser la “numero uno” según una clasificación del sistema de universidades públicas estatales mexicanas.

En conclusión, además de esta habilidad adquirida por la UABC, consideramos que un rediseño de la visión de la estructura organizacional de la Facultad de Idiomas Mexicali que considere su organización como un sistema abierto, interdependiente que se interrelaciona con sus subsistemas en las unidades en el resto del estado, no contraviene sino complementa la visión organizacional actual de la Institución.

Al percibir la organización desde ésta perspectiva se podría incorporar el enfoque de “toma de decisiones” que incluye sistemas de información, de comunicación y de toma de decisiones, que permitiría, a la estructura de la Facultad de Idiomas Mexicali, detectar y corregir desviaciones de las metas y tomar decisiones para corregir los estándares. Esto es lo que Morgan identifica como aprendizaje de doble ciclo (ver Figura 3, pág. 21).

En relación al marco estructural de la UABC bajo el modelo de Bolman y Deal (2003) (ver Tabla 2, pág. 22), confirmamos que el concepto central de la UABC aplica la metáfora de la máquina (organización mecanicista) basado en metas, reglas, roles, tecnología y se ve influida fuertemente por las presiones del medio ambiente, especialmente porque “los apoyos económicos federales a la educación superior han delineado la orientación académica de un gran número de universidades, estableciendo una correlación proporcional entre el otorgamiento de recursos económicos y el pleno cumplimiento de ciertas líneas de sus proyectos, por medio de la evaluación” (Martínez, 2006, p. 67) el cumplimiento de esas líneas le han permitido a la UABC, lograr su

posicionamiento y acceso a financiamiento; por ello trata de empatar la estructura organizacional al trabajo cotidiano hacia el medio ambiente

Creemos que es necesario cambiar el marco de referencia existente para evitar el riesgo de deterioro en la efectividad organizacional actual. Bajo el modelo de Bolman y Deal (2003), adoptar la idea psicológica de que los individuos que forman la universidad tienen necesidades, sentimientos, prejuicios, limitaciones. Es necesario alinear las necesidades del recurso humano a la organización y no viceversa y considerar que existen conflictos.

Asimismo buscar la visión metafórica de considerar a la organización como una cultura, en donde la imagen de liderazgo actual, que trata de mantener la “arquitectura social” universitaria, se convierta en un liderazgo basado en la “inspiración” cuyo reto básico sea crear significado en el quehacer universitario.

La calidad en la educación a distancia está asociada a la estructura organizacional, con la cual comparte normas comunes con la modalidad presencial lo cual de acuerdo con Simonson (2003) le resta eficacia y eficiencia en la prestación de los servicios. Más adelante discutiremos los cambios propuestos en relación a la educación a distancia.

Lo anterior nos lleva a pensar que con base en la propuesta de una organización holográfica, es deseable fomentar procesos en donde el “todo” se decodifique en cada aspecto de la organización de la Facultad de Idiomas Ensenada mediante la consideración de los sistemas de información, sistemas de comunicación y sistemas de toma de decisiones. De esta forma estaremos en condición según Simon (citado en Morgan 1997) de pasar de una “organización que aprende” es decir, con capacidad de detectar y corregir desviaciones de la norma pre-establecida o examinar el medio ambiente mediante habilidades institucionalizadas diseñadas para mantener a la organización “en curso”, a una organización que “aprende a aprender” de tal manera que pueda, además de lo anterior, influir en los estándares para guiar los resultados en lo que Simon llama aprendizaje de “doble ciclo” (ver Figura 3, pág. 21).

Sobre la modalidad de educación a distancia

Factores que deben considerarse al desarrollar un programa que incluye educación a distancia.

El Programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés, incluye de manera importante la modalidad de educación a distancia, sin embargo fue concebido bajo los parámetros de un programa presencial ofrecido tradicionalmente dentro del campus, se diseñó e implementó cuando la organización administrativa y la infraestructura aún giraban alrededor de las necesidades de los programas tradicionales. En su momento, el grupo de funcionarios que concibieron, autorizaron y/o implementaron este programa, iniciaron el proceso de transición hacia la educación a distancia para responder a la demanda social, política, económica y tecnológica y aprovechar la oportunidad para posicionar a la Universidad en las tendencias del medio ambiente educativo. Con ello en mente, enfrentaron el reto y aceleraron las decisiones sin un cambio previo en la cultura ni en el apoyo ni la estructura organizacional. Analizamos tres de los seis factores que Levy (2003) considera deben tomarse en cuenta cuando se desarrolla un programa a distancia

1). Factor visión y planeación: Como se comentó en los resultados, la visión y la planeación del programa LISED I no consideró los cambios humanos ni el desarrollo de material didáctico especializado requeridos por la educación a distancia, esto ha dificultado el uso de los recursos y del tiempo, generando una situación problemática. A pesar de que un grupo representativo de responsables de área participaron en la definición del objetivo del programa y en la determinación de debilidades, fortalezas, prioridades, limitaciones, políticas y procedimientos para su implementación, la visión del cambio no fue compartida en su momento con todos los posibles involucrados en el proceso total, lo que provoca resistencia al cambio (Rogers, citada en Levy, 2001).

2). El segundo factor a considerar es el currículo. En la educación a distancia éste requiere renovarse constantemente debido a la rápida evolución del conocimiento sin embargo, el programa LISED I no prevé revisión, cambios ni ajustes al mismo. En 2001 se hizo una reestructuración para convertirla en “Licenciatura en Docencia de Idiomas” incorporando el Desarrollo de Competencias Profesionales, eliminando el concepto de semi escolarizada, pero dejando la inclusión de la educación a distancia como

modalidad alternativa en la misma forma y fondo que el programa semi escolarizado al que sustituye.

En el intento por mantenerse a la vanguardia y seguir siendo competitiva, sin buscarlo, la UABC se convirtió en una universidad “bimodal”. La Facultad de Idiomas concibió e implementó su programa semi escolarizado e incluyó la modalidad a distancia, bajo los mismos requisitos, los mismos profesores y su mismo programa presencial, sin el desarrollo de programas flexibles, progresivos, ni opciones paralelas diseñadas ex profeso, lo cual según describe Chávez (2005) hace más difícil el logro de la calidad.

Aún más, este programa bimodal con cursos presenciales, semi presenciales y a distancia, se enfrenta a una situación problemática porque la educación a distancia tiene menos prioridad que los cursos presenciales. Brandon (citado en Rumble, 2000) coincide con esta observación afirmando que cuando la vida académica esta basada en actividades dentro del campus, es difícil mantener una visión más allá del compromiso local. Considera que este problema de prioridades no es exclusivo de las instituciones bimodales, ni exclusivo de universidades con restricciones financieras, sino que también es un problema de aquellas universidades en las que falta el apoyo de los cuerpos académicos y/o del personal administrativo.

La estructura organizacional centralizada de la UABC interactúa desfasada en los distintos niveles, comparte reglamentos y lineamientos entre sus programas tradicionales los que incluye la modalidad de educación a distancia restando con ello eficacia (lograr las metas) y eficiencia (hacer bien las cosas aprovechando mejor los recursos) en la prestación de servicios consecuentemente provocando conflictos.

3). Sobre el tercer factor capacitación y apoyo al personal docente, como se ve en los resultados, los profesores de la Facultad de Idiomas parecen estar dispuestos a cambiar su estilo de instrucción, a pesar de que no conocen un medio ambiente distinto al estilo de instrucción tradicional en el que se han desenvuelto. Están dispuestos a capacitarse a lo largo del proceso pero su carga académica no les permite tomar las opciones disponibles de manera que puedan lograr exitosamente su capacitación.

Detectamos que los académicos entrevistados refieren miedo, necesidad de capacitación, tiempo necesario para capacitarse, temor al proceso desconocido,

problemas de calendarización/asignación de carga académica y problemas técnicos. Levy (2003) en relación a la capacitación refiere que muchos profesores no están dispuestos a cambiar su estilo de instrucción, algunos piensan que las clases presenciales interactivas son la única forma de enseñanza, otros creen que sus prácticas ya establecidas y probadas cambiarán por otras que ellos mismos desconocen, esto puede modificarse mediante la capacitación y apoyo al personal docente. Estos hallazgos coinciden con los seis factores que Simonson (2003) identifica como aquellos que influyen en la decisión de los profesores para rehusar participar en la educación a distancia reforzando la idea de la necesidad de capacitación docente y apoyo continuo.

A este respecto Simonson sostiene que el personal docente hace la diferencia en la calidad de la educación especialmente en universidades bimodales en donde la diferencia entre asignar a un mismo profesor para ambas modalidades o contar con un profesor de perfil especializado y diversificado para la educación a distancia, hace la diferencia en la calidad.

Encontramos también que no existen medidas compensatorias ni incentivos adecuados para el personal académico, ni existen procesos administrativos que apoyen los programas a distancia, este hecho, de acuerdo con Rumble (2000) también es causa de situaciones problemáticas.

Algunas barreras en la implementación de la educación a Distancia

Después de analizar las diez barreras en la implementación de la educación a distancia identificadas por Berge y Muilenberg (citados en Simonson, 2003) encontramos que el programa semi escolarizado investigado, se enfrenta a las barreras de las políticas institucionales que no toman en cuenta que la educación a distancia es un compromiso que requiere mayor tiempo; a la falta de financiamiento para implementar la modalidad a distancia en sus programas; a la resistencia organizacional al cambio; a la falta de una visión compartida con la organización sobre la educación a distancia; la falta de planeación normativa para la educación a distancia; la falta de personal de apoyo para ayudar en el desarrollo del curso; la falta de compensación y/o incentivos al personal académico; la dificultad para mantener su actualización ante los cambios tecnológicos y

a la falta de infraestructura. Todas estas barreras le impiden implementar la educación a distancia de manera fluida.

En contraposición la barrera identificada por Berge y Mulenberg como “lentitud en la implementación” se revierte en este programa en donde la barrera sería la “rapidez en su implementación”. Estos autores identificaron que cinco de estas diez barreras, están directamente relacionadas con la cultura organizacional, por lo que sugiere que es necesario un cambio cultural dentro de aquellas organizaciones que pretenden incluir la educación a distancia como una modalidad alternativa en sus programas.

Modelos o generaciones en los que se ha clasificado históricamente, a la educación a distancia.

Con base en los modelos históricos de la educación a distancia, el programa LISEDI, es una mezcla de lo que Taylor (2003) clasifica como las tres primeras generaciones de la educación a distancia: por correspondencia, multimedia y teleaprendizaje. Estas tres se refieren principalmente al tipo de distribución del material y recursos didácticos tales como: textos, guías de estudio, videoconferencias, teleconferencia, audiocintas, videocintas, cuyos parámetros se basan en la enseñanza tradicional. Lo que pone al programa en un contexto real y similar al de otras universidades.

Identificamos que en 2005 el programa semi escolarizado de licenciatura, inició la etapa que correspondería a la cuarta generación, es decir el “modelo flexible” al facilitar acceso a la computadora, a Internet y a la Red dentro de sus instalaciones , proporcionando equipo de cómputo y conexión para alumnos y docentes -correo electrónico y *Messenger* – y la búsqueda rápida de información, además de servicio de apoyo técnico, facilitando así la comunicación por computadora.

Es necesario considerar que el acceso a la computadora y la búsqueda rápida de información mediante el acceso fácil a la tecnología de la información no es en sí una solución y que coloca al programa en una situación problemática diferente, porque surge de la idea de que con solo transferir los contenidos de un curso diseñado originalmente como presencial a un servidor de la Red o a una plataforma tecnológica administradora de cursos, se tiene un curso a distancia. Las aportaciones de McAnally-Salas (2005) coinciden en que esta situación aparece cuando no se toman en cuenta

las competencias y lineamientos necesarios en el diseño de cursos a distancia, sino que se tiene la percepción de que con solo “vaciar” el contenido de un curso tradicional a la red se convierte en un curso a distancia, con ello la aplicación tecnológica que no se planea o se diseña como curso a distancia, tiende a ser contraproducente.

Sobre la visión sistémica

El desarrollo del programa LISEDÍ que hemos venido investigando, presenta una visión lineal desde su planeación, ésta visión lineal en una sola dirección es acorde con el pensamiento mecanicista que la origina.

Consideramos que el desarrollo del programa puede darse desde una perspectiva sistémica; percibirlo en su totalidad y sus interrelaciones como un conjunto de subsistemas interdependientes que persiguen el mismo objetivo, ver sus patrones de cambio y procesos.

Del análisis de los resultados, observamos que el desarrollo del programa no incluye la función del proceso administrativo de “dirección”, al no existir dirección no se perciben los problemas, ni tampoco se resuelven ni se cuenta con elementos de liderazgo, motivación, retroalimentación, toma de decisiones o el establecimiento de procedimientos alternos. La transformación de una perspectiva lineal mecanicista a una visión holográfica sistémica ayudaría en todos estos rubros de manera directa.

En la Figura 27 se representa la visión sistémica del desarrollo del programa LISEDÍ. Observamos que la capacitación esta ligada a la organización y a la dirección directamente mientras que las teorías de la educación a distancia, el contexto interno y externo se interrelacionan más con la etapa de planeación. Sin embargo desde la planeación hasta el control hay una secuencia e interdependencia total y constante entre los subsistemas interdependientes que persiguen el mismo objetivo.

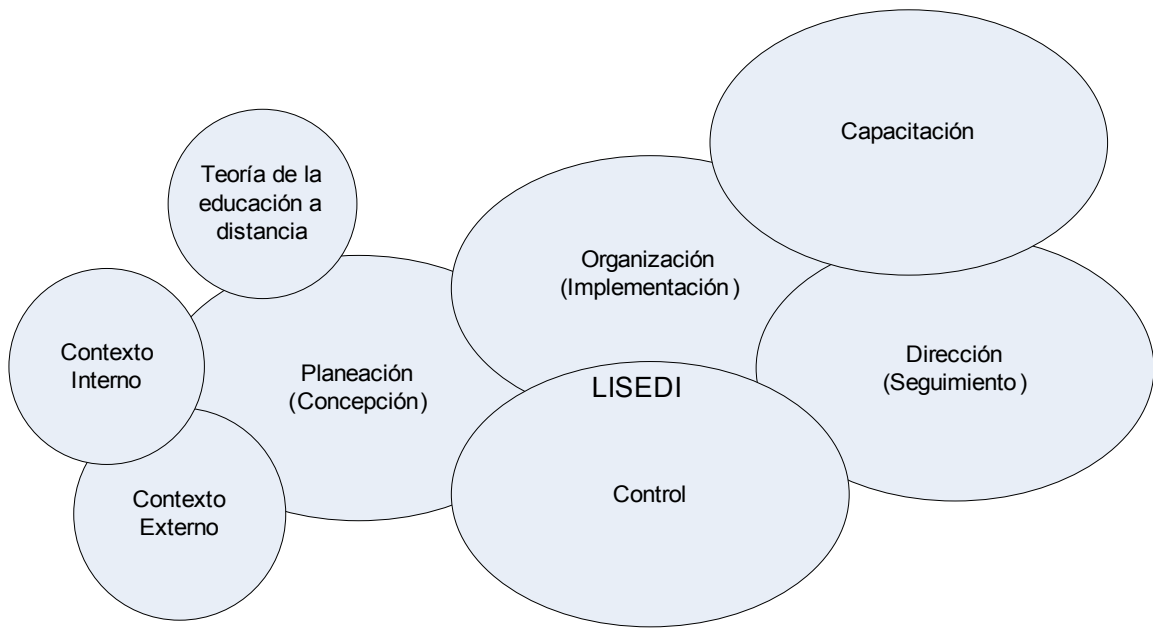


Figura 27 Visión Sistémica del desarrollo del programa de Licenciatura semi escolarizada en Docencia del Idioma Inglés (LISEDI).

CAPITULO VI: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Conclusiones según la metodología de sistemas suaves

Como parte final de la metodología de sistemas suaves, se presentan la etapa 6 y 7, las cuales comprenden la identificación de los cambios factibles y deseables, así como las acciones para mejorar la situación problemática respectivamente....

Etapa 6: Cambios deseables y factibles.

Para la conclusión aplicamos la etapa seis de la Metodología de Sistemas Suaves la cual corresponde a la etapa de cambios deseables y factibles. En la etapa cinco identificamos y definimos ciertos cambios que expresamos en las tablas de comparación, de donde seleccionamos aquellos deseables y factibles, aunque no necesariamente sean los óptimos. Los cambios deseables son aquellos considerados técnicamente una mejora. Los cambios factibles, son aquellos que se consideran culturalmente aceptables, dadas las características de la propia Facultad de Idiomas Ensenada (ver Figura 28). Finalmente aquí incluimos las conclusiones y recomendaciones.

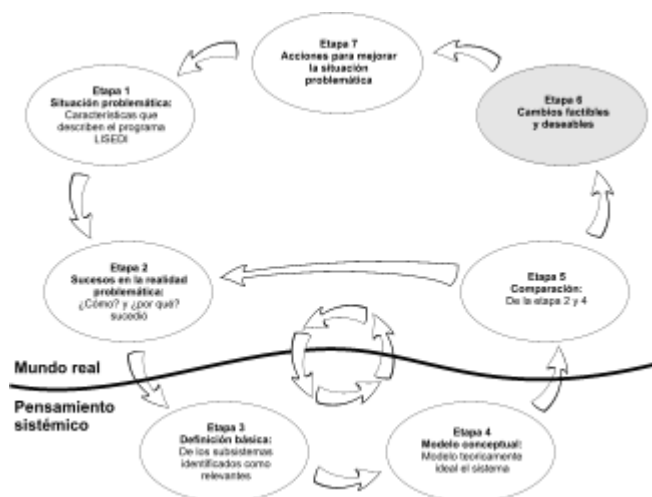


Figura 28 Representación de la Etapa 6 de la Metodología de Sistemas Suaves: correspondiente a los cambios factibles y deseables de llevar a cabo

A partir de la información identificada y seleccionada concluimos que es deseable:

Aplicar la Metodología de Sistemas Suaves como un proceso permanente de auto evaluación sistémica para mejorar y mantener actualizado el programa de licenciatura de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California que incluye como una modalidad alternativa o complementaria la educación a distancia.

Considerar los lineamientos de la educación a distancia y diseñar *ex profeso* todos aquellos cursos que sean susceptibles de ofrecerse bajo esta modalidad.

Adoptar el proceso administrativo recomendado por Kells (1993) para la administración de la Facultad de Idiomas Ensenada la cual, desde su concepción cíclica considera que la “rueda de la administración” la conforman cinco etapas: Planeación, organización, capacitación, dirección y control.

Considerar los siguientes cambios propuestos en la reorganización considerando las etapas del proceso administrativo explicadas en el párrafo anterior:

Planeación:

- Crear mecanismos para identificar necesidades de manera formal y sistémica.
- Aplicar la visión sistémica desde la planeación del programa.
- Definir criterios que consideren la integración de la educación a distancia
- Formar un equipo de diseñadores de programas a distancia.
- Considerar las cinco dimensiones del aprendizaje en el diseño educativo de los cursos a distancia.
- Incluir los lineamientos de la educación a distancia desde la creación del programa.
- Aprovechar intereses y experiencias de los docentes involucrados.
- Controlar y coordinar el uso de los recursos.
- Involucrar a los profesores en el ejercicio del recurso.

- Reportar regularmente a instancias internas e interinstitucionales con fines de retroalimentación.
- Establecer modelos innovadores mediante el diseño curricular.
- Integrar tareas y necesidades
- Establecer necesidades a corto, mediano y largo plazo
- Revisar y reasignar carga de trabajo docente.
- Actualizar sistemas administrativos mediante retroalimentación

Organización

- Mejorar eficiencia en el uso de los recursos
- Integrar actividades en forma coordinada con el resto de las unidades en el estado.
- Descentralizar decisiones.
- Considerar las experiencias del pasado y del presente al planear el futuro.

Capacitación

- Diagnosticar formalmente necesidades de capacitación.
- Diagnosticar necesidades a mediano plazo.
- Respalda trabajo en equipo.
- Mejorar la cohesión de los integrantes.
- Planear y organizar programa de desarrollo como parte de un futuro deseable.

Dirección

- Disponer sistemáticamente de información actualizada.
- Promover actualización constante en relación a la educación a distancia. Contratar personal técnico especializado en las TIC.

- Considerar la calidad lograda y el impacto en los otros subsistemas.
- Cíclicamente disponer de oportunidades de actualización para asegurar desarrollo de la TIC en la educación a distancia
- Reportar total de gestiones, beneficios y fallas del subsistema. Control
- Definir y establecer normas, tomando en cuenta el sistema en su totalidad
- Diseñar y sistematizar monitoreo integral relacionado a metas.
- Tomar en cuenta las actividades como parte del sistema universitario en su totalidad
- Contrastar resultados contra metas con fines de retroalimentación y corrección.
- Reducir y/o eliminar acciones y resultados indeseables
- Definir tipo de información reportada según el nivel de monitoreo
- Diseñar distintos tipos de reportes –cuantitativos y cualitativos- según destinatario.
- Establecer control por excepción es decir corregir lo que esta mal exclusivamente
- Crear mecanismos para detectar formal y regularmente necesidades.
- Reportar desempeño de las actividades, recursos y del proceso enseñanza-aprendizaje con fines de retroalimentación.
- Integrar información e impacto buscando corregir cada una de las actividades de este subsistema.
- Evaluar el desempeño global de este subsistema.
- Controlar recursos mediante su impacto en otros subsistemas.

Etapa 7: Acciones recomendadas para mejorar la situación..

Finalmente, en esta séptima y última etapa de la Metodología de Sistemas Suaves (ver Figura 29), a partir de los datos arrojados en la etapa seis, seleccionamos y decidimos

cuáles acciones consideramos recomendables para introducir y poner en práctica en el subsistema “Facultad de Idiomas Enseñada”

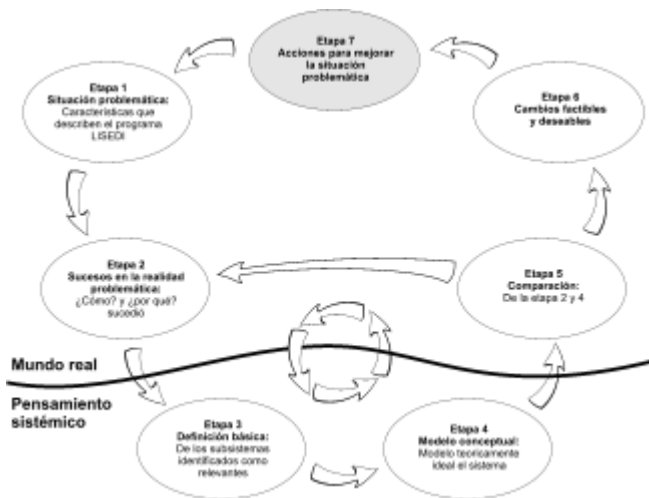


Figura 29 Etapa 7: Acciones recomendadas para mejorar la situación problemática.

Las acciones que recomendamos para mejorar la situación problemática actual relativa a la inserción de la educación a distancia en el programa LISEDI de la UABC de la Facultad de Idiomas son:

- Aplicar la Metodología de Sistemas Suaves como un proceso permanente de auto evaluación sistémica porque, como herramienta dirigida a los sistemas sociales, nos ofrece una forma de percibir la totalidad de la situación y facilita la planeación normativa involucrando a los actores desde un ámbito local .
- Considerar el modelo conceptual del subsistema en su totalidad para mejorar los programas que incluyan modalidad a distancia (ver Figura 30).

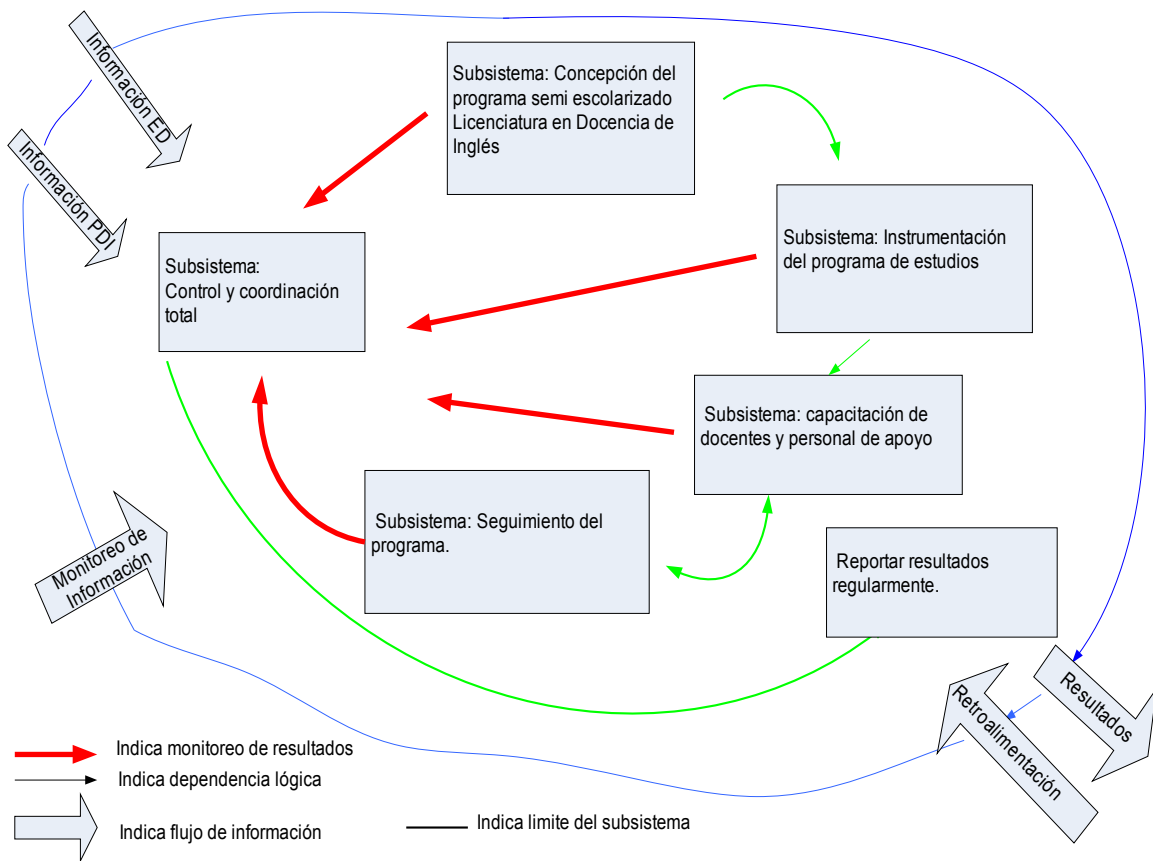


Figura 30 Modelo conceptual del subsistema para mejorar el programa LISED.

Además:

En relación a la **planeación**

- Considerar un programa de desarrollo como parte de un futuro deseable
- Actualizar los sistemas administrativos internos de la Facultad de Idiomas Ensenada, bajo una perspectiva sistémica
- Incluir los lineamientos de la educación a distancia desde la planeación del programa.
- Formar un equipo de especialistas de programas a distancia que diseñen estos cursos bajo los lineamientos requeridos por esta modalidad.
- Considerar las cinco dimensiones del aprendizaje en el diseño educativo de los cursos a distancia.

- Programar capacitación docente durante periodos intersemestrales.
- Aprovechar intereses y experiencias de los docentes involucrados.
- Reportar regularmente a instancias internas e interinstitucionales con fines de retroalimentación.
- Evaluar el desempeño global de este subsistema

En relación a la **Organización**

- Descentralizar decisiones.
- Establecer necesidades de organización a corto, mediano y largo plazo
- Considerar la experiencias del pasado y del presente al planear el futuro
- Integrar actividades en forma coordinada con el resto de las unidades en el estado
- Integrar información e impacto buscando corregir cada una de las actividades de este subsistema
- Evaluar la estructura organizacional de este subsistema para la toma de decisiones.
- Reestructurar carga de trabajo docente

En relación a la **Capacitación**

- Diagnosticar formalmente necesidades de capacitación
- Planear programa de desarrollo del personal docente y de apoyo administrativo como parte de un futuro deseable
- Diagnosticar necesidades a mediano plazo
- Desarrollar trabajo en equipo.
- Mejorar la cohesión de los integrantes

- Evaluar el desempeño global de este subsistema para toma de decisiones correctivas

En relación a la **Dirección**

- Definir metas a corto y mediano plazo
- Disponer sistemáticamente de información actualizada
- Promover actualización constante en relación a la educación a distancia
- Contratar personal técnico especializado en las TIC
- Considerar la calidad lograda y el impacto en los otros subsistemas.
- Promover sistemáticamente de información actualizada
- Reportar a la comunidad total de gestiones, beneficios y fallas del susbsistema

En relación al **Control**

- Establecer control por excepción, es decir corregir lo que esta mal exclusivamente
- Diseñar y sistematizar monitoreo integral relacionando metas con resultados.
- Contrastar resultados contra metas con fines de retroalimentación.
- Reducir y/o eliminar acciones y resultados indeseables
- Definir tipo de información reportada según el nivel de monitoreo
- Diseñar distintos tipos de reportes –cuantitativos y cualitativos- según destinatario.
- Reportar desempeño de las actividades y recursos y del proceso enseñanza-aprendizaje con fines de retroalimentación.

Conclusiones generales

En su conjunto esta investigación nos lleva a concluir que la organización lineal mecanicista que actualmente presenta la UABC, no favorece la oportuna detección de

los problemas, ni la identificación de las necesidades mediante una revisión metódica que apoye la mejora de sus programas.

Al iniciar esta investigación veíamos de manera simplista una situación problemática derivada de la implementación de un programa de educación a distancia como copia de un programa tradicional. Este estudio nos permite percibir que la situación problemática no mejoraría si se intenta resolver bajo el esquema “causa-efecto” es decir, la problemática no se resolvería sustancialmente, si sólo se rediseña el programa en cuestión bajo los lineamientos establecidos para la educación a distancia. Para lograr soluciones efectivas, es necesario concebir un programa como un subsistema del sistema total, tomando en cuenta todas sus interrelaciones e interacciones.

Tanto los directivos como los funcionarios y los profesores deben darse cuenta que esta visión lineal no motiva la participación creativa e inteligente de los miembros que la forman. Tampoco favorece los procesos innovadores, pues se crean propuestas “novedosas” pero no se les deja “crecer”. Es necesario cambiar el marco de referencia existente para analizar a la organización y potenciar la efectividad de sus acciones, ya que ante problemas novedosos los directivos y/o líderes que mantuvieran una visión mecanicista, no podrían resolver los problemas de manera integral.

Cambiar el marco conceptual unidimensional existente por una visión multidimensional en toda una organización universitaria es una tarea compleja, sin embargo consideramos que es posible establecerla desde el nivel de las unidades académicas y permear a los diferentes niveles jerárquicos de la institución posibilitando la coherencia interna. Con el acuerdo del 28 de marzo (UABC, 2008) para la regulación de la estructura organizacional de las unidades académicas, se presenta la oportunidad para hacer este cambio de una visión unidimensional mecanicista hacia una visión sistémica multidimensional desde la perspectiva de los directores de unidades académicas quienes ahora tienen la facultad y la obligación de implementar el proceso administrativo en las unidades a su cargo (UABC, 2008).

En su conjunto identificamos la administración procesal con un enfoque sistémico como un eje para la mejora de la organización y funcionalidad de la institución en general, el ciclo completo de este proceso debe repetirse en cada uno de los subsistemas, como

“la rueda administrativa sin fin” (ver Figura 17, pág. 76), para promover la mejora constante y oportuna de cada subsistema. Identificamos que en el desarrollo del programa estudiado no existe dirección y que los sistemas de control se apoyan en datos básicamente cuantitativos. Bajo el pensamiento sistémico, se requiere aplicar el ciclo de planeación, organización, capacitación, dirección y control en cada una de los subsistemas interrelacionados. Es necesario percibir que los problemas no se presentan aislados sino relacionados con un sistema mayor con el que los subsistemas interactúan.

En relación a la etapa de planeación, concluimos que, teniendo como punto de partida la planeación estratégica que actualmente presenta la UABC a nivel institucional es factible implementar la planeación táctica a nivel dirección de unidades académicas para integrar éstas al sistema en su totalidad. De la misma manera, es recomendable implementar la planeación operativa en los subsistemas relacionados con la práctica académica.

En relación a la etapa de control, actualmente ésta aparece como una forma de reporte institucional, de castigo o inspección. Consideramos deseable evitar que con la palabra “control” las personas se sientan amenazadas o vulnerables, respondiendo defensivamente o escondiendo problemas. En contraposición a esta idea, el control se concibe como aquella función en la que la retroalimentación promueve la mejora. El control, es necesario para fomentar el reporte de problemas y dejar de simular que no hay malas noticias. Reportar resultados cualitativos además de los resultados cuantitativos, que permitan detectar problemas sin buscar culpables o “chivos expiatorios” sino buscar soluciones. El control consiste en fijar metas, medir desviaciones de la norma pre establecida, detectar logros positivos, comparar los resultados (evaluar) y finalmente tomar medidas correctivas con la idea de lograr los estándares, guiar resultados y tomar de decisiones. Concebimos la etapa de control bajo la premisa de que todos los miembros de la organización compartimos la responsabilidad de los problemas generados por el sistema, concebimos la etapa de control

En relación a la educación a distancia encontramos factible que la institución invierta significativamente en el diseño y producción de programas que cumplan con los

requerimientos de la educación a distancia para insertarse como alternativa viable de calidad en una universidad multimodal como la UABC. De la misma manera que se considere la capacitación y desarrollo del personal promoviendo, a nivel institucional, medidas compensatorias e incentivos adecuados para el personal académico y administrativo que apoya los programas a distancia.

Limitaciones y recomendaciones del estudio.

Encontramos que una de las limitaciones de este estudio es el haber llevado a cabo una sola sesión de entrevistas que probablemente no arroja datos que pueden ser importantes. Creemos que llevar a cabo una “segunda vuelta” de las entrevista a los mismos personajes clave, permitiría información más amplia para un análisis más fino permitiendo más precisión y resultados más detallados.

De la misma manera sería conveniente, en un estudio posterior, incluir otras sesiones de observación directa como evidencia. Estos datos permitirían triangular resultados que de otra manera pueden no haber aparecido en un solo evento.

Otra limitante en esta investigación es que la enfocamos al análisis de un solo caso. En principio no pretendemos hacer generalización y comprendemos que no todos los programas que se aprueban en la UABC necesariamente llevan el procedimiento descrito. Sabemos que no podríamos afirmar siquiera que en un solo campus de la UABC se presenten características de igual manera, ni tampoco estamos considerando todos los procesos de aprobación de programas que tengan éstas características pues no contamos con los elementos suficientes para su generalización. Sin embargo consideramos que este caso, bajo la trayectoria “X” referida y las características propias del programa, puede considerarse como una muestra representativa de la manera como funciona la estructura educativa de ésta universidad pública mexicana y que para un estudio posterior, en esencia, el proceso que desarrollamos sería el mismo.

Finalmente recomendamos que para estudios futuros derivados de esta investigación se incluya un equipo interdisciplinario en el que se considere un profesional de la administración debido a que las características de estudio resultan estar ligadas a las

funciones de la teoría de la administración y como tal la participación de expertos en ésta área del conocimiento le daría mayor claridad y apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackoff, Russell. L. (2004). *Planificación de la empresa del futuro*. Ed. Limusa. México.
- Argyris.C. (1990). *Overcoming Organizational Defense*. Ed. Allyn & Bacon. Boston
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia: Líneas Estratégicas para su desarrollo*. Consultado en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/Plan%20Maestro1.pdf el 10 de julio de 2005
- Basich, Kora Evangelina. (2002). *Informe de Actividades de la Dirección de la Escuela de Idiomas 1996-2002*. UABC, Escuela de Idiomas Mexicali.
- Beltrán, Victor Everardo. (1999). *Plan de Desarrollo Institucional 1999- 2000* Universidad Autónoma de Baja California. Ed. UABC. Mexicali
- Beltrán, Victor Everardo. (2002). *Informe de Actividades 1999- 2000* Universidad Autónoma de Baja California. Ed. UABC. Mexicali
- Berge , Z., y Muilenburg, L. (2000). *Barriers to distance as perceived by managers and administrators: Results of a survey*. In M. Clay (Ed.), *Distance learning administration annual 2000*. Baltimore. MD: University of Maryland-Baltimore
- Bertalanffy, Ludwig von (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Brandon, E. 1999. 'The University of the West Indies', in K. Harry (ed.) *Higher education through open and distance learning*, London, Routledge and The Commonwealth of Learning
- Blanc, Pierre. (1999). *Educación y cibercultura en "La Universidad en la Sociedad de la Información"*. CRE-Columbus-Unesco. Brazil.
- Bolman, Lee G., Deal Terrence (2003). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. Ed. Jossey-Bass. USA.

- Chavez, Francisco; Cassigoli, Inés. (2005). *La Gestión de la calidad en los posgrados a distancia*. Revista Innovación Educativa, vol.5.núm.24 enero- febrero 2005. p.46
- Confederation of EU Rector's Conferences (2000). *The Bologna Declaration on the European space for higher education*. Versión electrónica consultada en ; <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> el 28 de noviembre de 2006
- García Aretio, Lorenzo. (1999). [Historia de la Educación a Distancia](#). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. 2,1, pp. 11-40. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España. Consultado el 12 de marzo de 2008 en <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>
- García Aretio, Lorenzo. (2002). *La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica*. Ed. Ariel. Madrid p.39.
- García Aretio, Lorenzo. (2002). "¿Dónde están las bases para las buenas prácticas en educación a distancia?" Memoria del X Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara, México
- Glaser, Barney G.y Strauss. Amselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Ed. Aldine de Gruyter. USA
- Checkland, Peter. (1993). *Pensamiento de sistemas, práctica de sistemas*. Ed. LIMUSA. México
- Checkland, Peter y Scholes, Jim. (1994). *La Metodología de los Sistemas Suaves de Acción*. Ed. Limusa. México.
- Checkland, Peter y Poulter, John. (2006). *Learning for Action: A short Definitive Account of Soft Systems Methodology and its use for Practitioners, Teachers and Students*. Ed. John Wiley and Sons. England.
- Ellis, E. M. (2000). 'Faculty participation in the Pennsylvania State University World Campus: identifying barriers to success', *Open Learning* 15 (3), 233-42
- Espinosa de los Monteros, Alejandra. (2000). *Análisis y propuesta de un modelo para la educación a distancia a nivel posgrado: Alcances y límites de la Maestría en Administración Pública en el Instituto Politécnico Nacional*". Tesis para obtener el grado de Maestría. México.
- Hatch, Mary Jo. (1997). *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. Ed. Oxford University Press. Great Britain.
- Hellriegel, Don; Jackson, Susan y Slocum, John. (2002). *Administración: Un Énfoque basado en competencias*. Ed. Thomson Learning. México.
- Instituto Internacional para la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2004). Consultado en

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdeprensa/Argentina>
el 3 de noviembre de 2004.

- Kells, H.R. (1995). *Self-Study Processes: A guide to Self-Evaluation in Higher Education*. 4th. edition. Ed. American Council on Education Oryx Press. Series on Higher Education. USA.
- Lam, Alice. (2000). Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An integrated Framework. Ed. Egos. UK. pp.487-513.
- Levy, Suzanne. (2003). *Six Factors to Consider when Planning Online Distance Learning Programs in Higher Education*. Online Journal of Distance Learning Administration, Volume VI, Number I, Spring 2003 State University of West Georgia, Distance Education Center
- Martínez Lobato, Lilia. (2006). *Flexibilización Curricular: El caso de la UABC*. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Martínez Migueles, Miguel (1994). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico.Práctico*. Ed. Trillas. México.
- Mancillas, Eduardo J. (2001). *La Auditoría Administrativa: Un enfoque científico*. Ed. Trillas. México
- Mancillas, Eduardo J. (2005). *Introducción a los Negocios*. Ed. Trillas. México.
- Mc.Anally-Salas, Lewis (2005). *Diseño educativo basado en las dimensiones del aprendizaje*. Revista Apertura, septiembre, año 5, número 1 Nueva Época. UDG Virtual. México.
- Mc.Ginn, Noel; Porter Galetar, Luis (2005). *El Supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol XXXV, Nums. 4-5, pp.78-113
- Maslow, Abraham A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review, 50:370-396.
- Moreno Castañeda, Manuel. (2005). *Redes de conocimiento en la educación a distancia*. Revista Apertura, septiembre, año 5, número 1 Nueva Época. UDG Virtual. México.
- Morgan, Gareth. (1997). *Images of Organization*. Ed. Sage. USA.
- Mungaray, Alejandro. (2003). *Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006*. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Francia.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción; Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, artículo 9
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (1999). *Lifelong Learning for all : Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, January 1996. Consultada el 16 de abril de 2005 en <http://books.google.com.mx/books?id=j-dVzWMK8fEC&pg=PA21&dq=Ministers+of+Education+meeting+OECD+1996&sig=a6ZqiDVs43bQ9bJme8nliERfWvY#PPA4,M1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006). “*Distance Learning*” tema desarrollado durante la 38a. semana del 60 aniversario de la UNESCO. Bureau of Public Information. Consultada en http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi38_distancelearning_en.pdf el 12 de mayo de 2007
- Pribram, Karl H. (1991). *Brain and Perception: Holonomy and Structure in Figural Processing*. Ed. Larrence Erlbaum Associates. New Jersey, USA
- Ramírez Barreto, María Elizabeth. (1996). *Aplicación de una metodología de sistemas suaves para el mejoramiento de un programa de posgrado*. Tesis para obtener el grado de Maestría. Instituto Politécnico Nacional. México.
- Rivas-Tovar, Luis. (2006). ¿Cómo hacer una Tesis de Maestría? Ed. Sociedad Cooperativa de Producción “Taller Abierto”, S.C.L. 2ª. Ed. pp.171-173 México.
- Rogers, Patricia. (2001). *Traditions to transformations. The forced evolution of higher education*. Educational Technology Review,9(1). Consultada en <http://www.aace.org/pubs/etr/rogers.cfm> el 3 de diciembre de 2007.
- Rumble, Greville (2000). “*The Globalisation of Open and Flexible Learning: Considerations for Planners and Managers* Online Journal of Distance Learning Administration, Volume III, Number III, Winter2000 Consultado 30 de mayo de 2007 en <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall33/rumble33.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2007) Programa Sectorial de Educación Pública 2007-2012. Consultado el 18 de marzo de 2008 en http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf
- Sherron, Gene T. y Boettcher, Judith V.(1997. Distance Learning: The Shift to Interactivity. CAUSE Professional Paper Series, #17. USA
- Simon, H.A. (1962). “The Architecture of Complexity” Proceedings of the American Philosophical Society,106; 467-482.

- Simon. H.A. (1987) "Making management decisions. The Role of Intuition and Emotion". Academy of Management Executive.
- Simonson, Michael; Smaldino, Sharon; Albright, Michael, Zvacek, Susan. (2003). "Teaching and Learning at a Distance". Ed. Merrill-Prentice Hall. 2nd.Ed. USA.
- Senge, Peter. (2005). La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Ed. Granica. México.
- Tamez Guerra, Reyes. (2001). Programa Nacional de Educación. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 10 de mayo de 2007 en <http://www.uacam.mx/UACam.nsf/pages/progredu>
- Taylor, James (2002). *New Millenium Distance Education*. Consultado el 10 de junio de 2007 en http://www.usq.edu.au/users/taylorj/publications_presentations/2000IGNOU.doc
- Twigg, Carol A. Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning. Consultado el 23 de febrero de 2006 en <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0352.pdf>
- Wilson, B. (1993). Diseño y desarrollo curricular. Ed. Nancea. España
- Universidad Autónoma de Baja California (2001). Propuesta para la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés Modalidad Semi escolarizada. UABC Facultad de Idiomas Mexicali.
- Universidad Autónoma de Baja California (2005). Reestructuración de la Licenciatura del Idioma Inglés Orientada al Desarrollo de Competencias Profesionales. UABC Facultad de Idiomas Mexicali.
- Universidad Autónoma de Baja California (2006). *Estatuto Escolar*. Consultado el 4 de diciembre de 2006 en: http://sriagral.uabc.mx/externos/Abogado_General/Legislacion/reglamentos/este_scolar.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2006). Centro de Educación Abierta. UABC. Consultado el 15 de mayo de 2007 en <http://cea.mx1.uabc.mx/>
- Universidad Autónoma de Baja California (2008). Gaceta Universitaria 29 de marzo de 2008 p.18.
- Williams, Peter. (2000). Making Informed Decisions about Staffing and Training: Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education. Online Journal of Distance Learning Administration, Volume III, Number II, Spring 2000. State University of West Georgia, Distance Education Center
- Yin, Robert K. (2003) *Case Study Research Design and Methods*. 3rd. Edition. Ed. Applied Social Research. USA.