

La implementación de cursos en línea en una universidad presencial. Caso: Centro Universitario del Sur¹

MARÍA CRISTINA LÓPEZ DE LA MADRID
Universidad de Guadalajara, México

Introducción

La implementación de modalidades de estudio mediadas por el uso de las tecnologías en Universidades presenciales no ha sido fácil. Sin embargo, constituye un gran apoyo desde el momento en que libera la necesidad de espacios físicos y brinda a los docentes la posibilidad de organizar su tiempo de trabajo como mejor les convenga. A su vez, contribuye a una formación más completa de los estudiantes, así como a ampliar el acceso a nuevos aspirantes. En el Centro Universitario del Sur, de la Universidad de Guadalajara, México, se trató de iniciar un programa de capacitación docente para diseño de cursos en línea en julio de 2001. Durante los primeros meses se logró un diseño incipiente de 4 cursos, mismos que a los 3 meses de funcionar tuvieron que suspenderse debido a la falta de un modelo académico que los sustentara, de objetivos definidos, de una interacción entre docentes y discentes y de actividades de recuperación de la información bien estructuradas. En mayo de 2002 se inició otra etapa de preparación docente, esta vez bajo un modelo basado en el diseño instruccional y con una base teórica sobre los nuevos paradigmas en educación a distancia en sus diferentes aspectos: asesorías, estrategias de evaluación, estrategias de comunicación y uso y manejo de nuevas tecnologías, entre otros. Sin embargo, los resultados a la fecha han sido menores de los esperados. A casi tres años de iniciado el proyecto se han diseñado 34 cursos en línea en las diversas áreas de estudio del centro universitario. El presente trabajo pretende dar cuenta de las debilidades y fortalezas a los que se enfrenta una institución con más de 200 años de tradición presencial, al momento de implementar nuevas modalidades educativas.

Antecedentes

El Centro Universitario del Sur se creó en 1994 a partir de la descentralización de la Universidad de Guadalajara iniciada en 1989² y cuyo objetivo principal fue ofrecer los programas educativos y otros servicios a todo el Estado de Jalisco, sin que los estudiantes tuvieran que desplazarse hacia el área metropolitana³ y procurando llevar cultura y arte a toda la población.

¹ Para mayor información sobre el Centro Universitario del Sur, consultar: <http://www.cusur.udg.mx>.

² Para más información sobre la red universitaria, consultar: <http://www.udg.mx/secfija/reduhive/index.html>.

³ El Área Metropolitana del Estado de Jalisco incluye los municipios de Guadalajara, Zapópan, Tlaquepaque y Tonalá.

En sus inicios, el Centro Universitario contaba sólo con dos carreras (Veterinaria y Enfermería) y daba sus servicios tanto a la población de Ciudad Guzmán como a algunos Municipios aledaños⁴, atendiendo a aquellos alumnos que pudieran desplazarse desde sus lugares de origen.

En cuanto a la inclusión de las primeras tecnologías, en 1994 se contaba sólo con unas cuantas computadoras y no se tenía acceso a Internet ni a correo electrónico; no fue sino a partir de 1997 cuando se inició el uso de esas herramientas, aunque de manera incipiente pues dichos usos no iban más allá de algunas cuestiones administrativas y el tránsito de unos cuantos correos entre los directivos; en esas fechas, estos servicios no estaban disponibles ni para los docentes ni para los estudiantes. A partir del 2000, se contaba ya con equipos más desarrollados, incluyendo 40 computadoras con procesador Pentium III y con los programas básicos de hoja de cálculo y procesador de textos y un equipo de videoconferencias, entre otros. En ese año, el centro contaba ya con 2.300 alumnos y 7 carreras.

En la actualidad, se cuenta con 11 carreras, 10 en la modalidad presencial y una a distancia (Licenciatura en Educación), y dos posgrados (ambos semipresenciales⁵). El Centro Universitario cuenta con 3131 alumnos, de los cuales el 78.41% provienen de 28 municipios de su área de influencia y sólo el 21.59% vive en Ciudad Guzmán, ciudad sede del centro universitario en cuestión.

El porcentaje de admisión por ciclo escolar (semestres) es del 31.34% respecto de los que hacen trámites de ingreso, con lo que el porcentaje de los aspirantes que no son admitidos, se ve obligado a buscar otras opciones educativas y, en la mayoría de los casos, un empleo a tiempo completo. Sólo el 15% aproximadamente, de los no admitidos en una promoción vuelve a hacer trámites en la siguiente.

Los datos anteriores nos muestran varios problemas sociales: por un lado, la mayoría de los estudiantes se tiene que desplazar de sus lugares de origen, lo que les representa, entre otras cosas, una erogación económica de ellos o de sus familias. Por otro lado, los espacios ofrecidos en cada una de las carreras son muy inferiores a la cantidad de solicitantes; esto induce a muchos jóvenes a abandonar sus aspiraciones de estudio, lo que incide en el nivel educativo de la población.

Otro dato importante es el de los profesores adscritos a la dependencia. La mayoría de ellos (90%) viven en zonas cercanas al Centro Universitario, y sólo el 10% de los profesores –todos ellos de asignatura– viven en diferentes Municipios o Estados. Son muy pocas las posibilidades de que otros profesores especialistas en diversas áreas puedan dar algún curso o seminario sin tener que desplazarse de sus lugares de trabajo.

Ante estas cuestiones, una de las alternativas por la que se ha optado para subsanar un poco lo anteriormente descrito, es la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en los programas académicos del Centro Universitario del Sur. Uno de los ejes de esta inclusión, es el diseño de cursos en línea en todas las carreras ofrecidas.

⁴ A partir de 1994, los Centros Universitarios Regionales atienden a un número determinado de entre los 124 Municipios del Estado de Jalisco, con la finalidad de dar los servicios universitarios tanto académicos como administrativos, y llevar ciencia, arte y cultura a la población. Al Centro Universitario del Sur le corresponde participar en 28 Municipios ubicados en su área de influencia.

⁵ Los programas de posgrado se cursan los fines de semana y el alumno realiza algunas actividades y lecturas a lo largo de la semana.

La inclusión de tecnologías en la educación

El debate actual sobre el uso de tecnologías, como elemento central de la innovación educativa, nos muestra cual ha sido la importancia de éstas en las Universidades del mundo. En los últimos años se han creado decenas de universidades virtuales en los cinco continentes, y las universidades tradicionales han optado por diseñar programas y materias relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

De frente a la *revolución tecnológica*⁶ iniciada en los 70s, el cambio es inminente y llega a todos los espacios y estratos sociales. En lo educativo, específicamente en el nivel superior, la presión por adoptar a las tecnologías e integrarlas a la vida diaria es mayor, pues estamos hablando de organizaciones encargadas de producir y reproducir los conocimientos, cultura y arte a toda la sociedad. Ante las exigencias que se deben de cumplir, las universidades no pueden esperar pasivamente el advenimiento de los cambios.

Uno de los principales cambios, es precisamente la variación de las demandas que la sociedad presenta a la educación superior, tanto consciente como inconscientemente. En las últimas décadas, dichas demandas se han intensificado por el reforzamiento del papel del conocimiento en los procesos socioeconómicos que se expresa en nuevas necesidades. Al mismo tiempo, tenemos el avance tecnológico que ha inducido el incremento en el desarrollo, la distribución y el acceso de conocimientos e información en algunos estratos de la sociedad.

Sin embargo, las universidades en general han tenido una lenta reacción de ajuste de sus estructuras, tanto académicas como administrativas. Si bien es cierto que la inclusión de tecnologías ha sido muy grande, el ajuste no ha sido el mismo en cuanto a las políticas de apoyo, la programación académica, el diseño de planes y programas de estudio y en general las normas de vida institucional de los diferentes actores universitarios.

Las investigaciones arrojan datos importantes sobre el volumen de tecnología adquirida por las Universidades en los últimos años. Más aún, las políticas públicas establecen lineamientos específicos para la adquisición de dichas tecnologías, pero no así para sus aplicaciones e integración en los programas académicos. Las tecnologías de la información y la comunicación, no son sólo herramientas a integrar en la vida universitaria, sino elementos para generar procesos diferentes de actuación. A este respecto, menciona Bates (2001:47) que sin cambios en los métodos de enseñanza, el uso de la tecnología no es más que una sobrecarga para profesores y alumnos.

A su vez, Barberá, *et. al.* (2001), señalan que probablemente una de las ideas más extendidas en el medio educativo sea sostener que el avance en la tecnología aplicada a la educación a distancia determina en gran medida los procesos de interacción que ocurren, condicionando las posibles experiencias para promover un aprendizaje adecuado y eficiente.

⁶ En palabras de M. Castells, 2002:58. Para Castells, lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos.

Para estos y otros autores como Duart y Sangrá (2000), Peters (2002), Bates (2001) y García Aretio (2001); implementar las tecnologías en las universidades es un reto muy grande, pero también una oportunidad para lograr un cambio significativo en los procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos hacia un aumento de la calidad educativa y una diversificación en el desarrollo de las competencias que los estudiantes necesitan para insertarse en el sistema productivo de su entorno.

En el caso que nos ocupa, la introducción de tecnologías de la información y la comunicación en el Centro Universitario del Sur, se empezó a dar de manera importante en el 2001, año en que se consolida la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, a partir del dictamen emitido por el Consejo de Centro de la Universidad de Guadalajara en 1999, como una instancia de apoyo y orientación para todos los programas ofrecidos en el Centro. Se inició también con un programa de formación docente en diversas áreas como: uso y manejo del equipo de videoconferencias, usos de las aulas de auto acceso, diseño de materiales auto instruccionales y manejo de la plataforma Web CT para aquellos profesores que quisieran desarrollar sus cursos en línea.

Las diferentes etapas de diseño de cursos en línea en el Centro Universitario del Sur

De acuerdo al *Glosario de términos básicos para la educación abierta y a distancia* editado por la Universidad de Guadalajara, un curso en línea es un conjunto de contenidos temáticos, estrategias, recursos, que de forma integral y por medio del Web están metodológicamente estructurados para proporcionar al estudiante un ambiente adecuado de aprendizaje. En esta misma línea, Turoff (1995, citado por Barberá, Badia y Mominó, 2001), define al aula virtual como un conjunto de grupos de comunicaciones y espacios de trabajo construidos por medio del *software* para facilitar la comunicación asíncrona.

En los últimos cinco años, se ha multiplicado el número de cursos en línea que se han diseñado por diversas Universidades del mundo, dando un vuelco a las concepciones de antaño sobre la educación a distancia, sus usos y posibilidades. Los cursos en línea, pueden tener varias actuaciones dentro de una institución educativa:

- Como un apoyo a las clases presenciales, en donde se tiene el material del curso disponible a toda hora, y se cuenta además con un espacio de discusión a manera de foros o debates.
- Como elementos de un entorno virtual de aprendizaje, propio de los programas a distancia. En este caso, todo el programa educativo se trabaja a distancia mediante la totalidad de las materias en línea.
- Pueden actuar también dentro de un programa presencial e impartirse completamente en línea, es decir, el estudiante toma sólo algunas de sus materias en línea pero sigue asistiendo regularmente a la institución educativa.

Bajo esta última característica es como se han adoptado los cursos en línea en el Centro Universitario del Sur, los cuales han transitado por varias fases de diseño y producción; cada una de las cuales representa un esfuerzo para institucionalizar los procesos de implementación de dichos cursos en los

diferentes programas académicos. En cada una de las fases, se ha trabajado con la plataforma Web CT en sus diferentes versiones.

LA PRIMERA ETAPA inició en julio de 2001. Estuvieron al frente del proyecto dos expertos en tecnologías y participaron en ella alrededor de 25 docentes. Se trabajó con el manejo de la plataforma de Web CT y a partir de las herramientas de dicha plataforma, los docentes "vaciaron" los contenidos de sus cursos a la misma. En Septiembre de 2001 se concluyeron 4 cursos de los cuales sólo 2 se pusieron en marcha y no pudieron avanzar más después de 3 meses de aplicación.

Algunas de las razones del escaso éxito de los cursos fueron que, ninguno de ellos contaba con una estructura adecuada para su aplicación en línea, como estrategias de aprendizaje, espacios de comunicación abiertos, foros de discusión de contenidos y en general, un diseño pedagógico adecuado para el mejor funcionamiento posible.

Los alumnos argumentaron que se sentían perdidos; que los objetivos eran ambiguos y no entendían la metodología de trabajo; que necesitaban mayor comunicación con el docente y que no sentían estar aprendiendo. A su vez, los docentes se quejaron del escaso apoyo tecnológico que tuvieron para continuar con la labor, y del escaso o nulo estímulo que se les dio por parte de las autoridades administrativas. Los responsables de la formación docente, expresaron su impotencia al tener que diseñar un curso sin tener los conocimientos básicos para hacerlo, sobre todo en lo que a estrategias didácticas se refiere.

Al analizar esta situación, nos dimos cuenta que cada una de las partes tenía razón en sus argumentos. Y es que en el Centro Universitario no se contaba con una base teórica que sustentara el trabajo de diseño y producción de cursos, ni existía una cultura para trabajar en las modalidades no convencionales. El cambio se quiso hacer imponiendo lo tecnológico a lo académico y no enriqueciendo lo académico con lo tecnológico.

LA SEGUNDA ETAPA DE DISEÑO inició en mayo de 2002. Se formó un equipo interdisciplinario integrado por un experto en contenidos (el docente), un experto en diseño instruccional, un experto en tecnologías y un diseñador multimedia. Se integró un grupo de 22 profesores⁷ interesados en diseñar sus cursos e implementarlos en el calendario 2002 B; se contaba con cuatro meses para terminar todo el proceso de diseño y las primeras acciones estuvieron dirigidas a la introducción de los docentes en los aspectos teóricos básicos del diseño de cursos en particular y de la educación a distancia en general. Seis fueron los talleres que se ofrecieron a los docentes en esos meses, de los cuales sólo los primeros cinco se llevaron a cabo⁸:

- Diseño de materiales educativos impresos.
- La evaluación de los aprendizajes en las nuevas modalidades educativas.
- Uso de las nuevas tecnologías de la información
- La plataforma de Web CT

⁷ De los cuales 16 eran profesores de carrera o técnicos de tiempo completo, y 6 eran de asignatura.

⁸ El taller de "La asesoría y la tutoría en la educación mediada por tecnologías" no se llevó a cabo porque los docentes argumentaron falta de tiempo para tomarlo y se tuvo que suspender. Además, para la fecha en que se pensaba ofrecer dicho taller, ya sólo quedaban en activo 4 de los 22 docentes que iniciaron el proceso de preparación.

- Los cursos en línea
- La asesoría y la tutoría en la educación mediada por tecnologías.

Se pidió a los docentes que en cada uno de los talleres trabajara sobre un programa académico específico, y que los productos solicitados en dichos talleres abonaran en algún aspecto a su programa. Sobre esta base, se planeó que al final del quinto taller el curso en línea de cada participante estuviera completamente diseñado y colocado en la plataforma. Con los anteriores supuestos, al finalizar el programa de formación se contaría con al menos 20 cursos en línea listos para ofrecerse a los alumnos.

Sin embargo, después de cada uno de los talleres ofrecidos, los docentes fueron perdiendo interés en el proyecto, con lo que después del quinto taller, sólo cuatro⁹ lograron terminar su curso en línea y lo ofrecieron en el mencionado calendario.

Algunos de los argumentos que los docentes expresaron sobre su desánimo, fueron los siguientes:

- Falta de tiempo para asistir a los talleres y cumplir con las actividades solicitadas; la mayoría de ellos no tuvo una descarga horaria para realizar estas actividades.
- Desacuerdo ante la modalidad educativa a implementar; algunos docentes mencionaron que no era posible combinar cursos presenciales con cursos en línea, porque los alumnos no estarían de acuerdo en esta forma de trabajo. Mencionaron además que la institución no estaba preparada para enfrentar ese tipo de retos.
- Inconformidad con hacer una reestructuración a sus programas para, primero hacer un diseño en base a competencias profesionales y, segundo, adaptarlos a un diseño instruccional.
- Ante la falta de estímulos por parte de las autoridades administrativas, la totalidad de los maestros de asignatura abandonó el programa antes del tercer taller. Algunos profesores de carrera dejaron el programa toda vez que se enfrentaron a las nuevas tecnologías de forma directa.

Estos fueron algunos de los sentimientos expresados, pero hubo otros factores que estuvieron presentes: sólo 1 de los 22 docentes del programa, había tenido experiencia con educación a distancia. De los profesores restantes, el 80% tenía de 10 a 20 años de antigüedad en la Universidad de Guadalajara, por lo que se intuye, por comentarios expresados, que les era muy difícil cambiar los paradigmas bajo los cuales habían trabajado hasta entonces.

Otro problema fue el desconocimiento general sobre el uso de tecnologías, a pesar de que se les explicó que el punto central del proceso era un diseño con bases metodológicas y didácticas y con una orientación hacia el aprendizaje cooperativo y autoinstruccional.

El resultado de esta etapa fueron cuatro cursos en línea, dos de los cuales se ofrecieron como apoyo a las asignaturas presenciales y los otros dos se ofrecieron completamente en línea¹⁰.

⁹ Todos ellos profesores de carrera de tiempo completo.

¹⁰ Los dos cursos que se ofrecieron sólo como apoyo, en el siguiente ciclo se impartieron completamente en línea pues los docentes expresaron que eso les daba mejores resultados con los alumnos.

En noviembre de 2002, se programó otro grupo de talleres para diseñar cursos y ofrecerlos en el calendario 2003 A (de febrero a julio de 2003). Sin embargo, la respuesta no fue muy diferente a la anterior programación, pues se inscribieron 19 docentes de los cuales sólo 5 lograron finalizar el programa y se tuvieron únicamente 4 cursos listos para inicios del ciclo.

LA TERCERA ETAPA DE DISEÑO. En los primeros meses del 2003, los profesores mostraban poco o nada de interés por diseñar sus cursos en línea, a pesar de las invitaciones que se les hacía en las reuniones de academia. Se tenían ya 8 cursos funcionando pero éstos constituían un porcentaje mínimo con relación a las materias del Centro Universitario¹¹. En abril de ese mismo año, se anunció que se ofrecerían, por primera vez en la Universidad, cursos de verano para aquellos alumnos que quisieran adelantar créditos o hubiesen reprobado alguna asignatura. Esta noticia provocó que algunos maestros se interesaran en diseñar sus cursos en línea, pues esta modalidad les parecía más atractiva para impartir sus materias en sólo 4 semanas, tiempo que durarían los cursos de verano.

Sin embargo, el problema de la escasez de tiempo para tomar los talleres y poder diseñar sus cursos en línea, seguía presente para la mayoría de los docentes, así que se tuvo que pensar en alguna opción que fuera efectiva para todos, tanto por el tiempo de dedicación como por la obtención de resultados.

Se pensó entonces en diseñar un curso en línea, para aprender a hacer cursos en línea. Se trabajó con el diseño instruccional y se estructuró un curso-taller para los docentes con las mismas características que ellos debían de tomar en cuenta para diseñar sus propios cursos. El material se colocó en la plataforma de Web CT y contenía elementos para cubrir varios frentes: diseño del curso, evaluación de los aprendizajes, uso y manejo de la plataforma y asesoría en línea.

Se organizó entonces una nueva etapa de diseño, en donde los docentes tenían que asistir sólo 2 horas a la semana y el resto del tiempo trabajarían a su propio ritmo. Se contaba con 3 meses antes de iniciar el curso de verano y en ese lapso de tiempo se diseñaron 8 cursos en línea. Los docentes que no alcanzaron a terminar su curso para el verano, siguieron trabajando los meses siguientes para concluirlos antes del siguiente ciclo escolar.

Así, para el calendario 2003 B (agosto de 2003 a enero de 2004), se ofrecieron 24 cursos, 8 como apoyo a una asignatura y 16 completamente en línea. Al contrario de las etapas anteriores, en esta ocasión participaron más profesores de asignatura que de tiempo completo.

En el 2004, se diseñaron sólo 10 cursos más, pues se trabajó en la revisión de los que ya se tenían y se continuó con la capacitación a los docentes en diferentes aspectos del uso de tecnologías. Como parte del programa, se diseñó un curso para niños de primaria con el fin de que conozcan las posibilidades de la tecnología desde un punto de vista lúdico-pedagógico. Este curso se ofrece cada año en el marco de la semana de la investigación científica organizada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

¹¹ En el calendario 2003 A se ofrecieron en el Centro Universitario un promedio de 430 materias. Los 8 cursos constituyen apenas el 1.77% del total.

Los obstáculos a vencer

Si bien se dio un gran paso en cuanto a participación docente, aún faltaban algunos obstáculos a salvar en la puesta en marcha del proyecto.

En el área administrativa, se tenía que resolver el problema del registro de los profesores, pues al tener sus cursos en línea, ya no era necesario que fuesen a registrar sus entradas y salidas. Se llegó a un acuerdo entre las Secretarías Académica y Administrativa y la Coordinación de Personal, en el cual se estipulaba que ninguno de los profesores de asignatura que tuviera su curso en línea, tenía la obligación de registrar su asistencia. Para los profesores de tiempo completo esta medida no fue necesaria, pues tienen que cumplir un determinado número de horas en el establecimiento para realizar diversas actividades.

En cuanto a la programación de las materias se tomaron también medidas al respecto. Como ya se mencionó, la mayoría de los cursos se llevaba completamente en línea, pero había algunas materias prácticas en donde era necesaria la asistencia de los alumnos en los laboratorios correspondientes. Esto hacía necesario seguir dejando a cada curso un espacio dentro de la programación académica de tal forma que cuando fuera necesaria su asistencia, no tuvieran problemas de horario con otras materias. Se optó entonces por programar estos cursos al inicio o al final de las horas escolares, de tal suerte que los alumnos no se quedaran con horas libres entre una asignatura y otra.

Respecto a la tecnología, nos enfrentamos a varias situaciones. La primera de ellas, fue hacer que los docentes se sintieran cómodos con el uso de la computadora, pues ahora pasarían más tiempo frente a ella. Se les hizo ver cómo la computadora era sólo un medio para impartir sus clases, y que lo importante eran las interacciones que ellos tendrían con los alumnos y la forma en que se trataban los contenidos. Se abrieron canales de comunicación para atender los problemas técnicos que surgieran evitando en lo posible que el profesor se sintiera sólo en el proceso.

Por otro lado, se cuidó de que los materiales de apoyo fueran lo más variados posible, usando diferentes media como texto, gráficos e imágenes. El uso de sonido, video corto y animaciones, no ha sido posible, pues los equipos del centro de cómputo no cuentan con el *software* adecuado o con el equipo necesario para desplegar los archivos. Esta carencia no sólo se da en el Centro Universitario, sino también en la mayoría de los *cibercafés* de la población de la zona de influencia. Así que no ha sido posible un mayor uso de los media, pero sí el contar con materiales más diversos.

En cuanto a la distribución de los materiales, el Centro Universitario no cuenta con un equipo de reproducción para impresos, y aunque el material de cada curso se encontraba en la plataforma, los alumnos se quejaban de que no siempre tenían la posibilidad de conectarse a Internet y pedían otras opciones. Algunas de las alternativas que se tomaron al respecto fueron darles un juego impreso para que ellos les sacaran fotocopias y/o darles el material en disco de 3½ o CD.

Uno de los obstáculos más difíciles fue la asimilación de la modalidad por parte de los alumnos. En los primeros dos ciclos, hubo una resistencia general ante los cursos en línea, pues los alumnos argumentaban que los docentes ya no les explicaban nada y que ellos tenían que hacer todo el trabajo. En todos los cursos las lecturas les parecían excesivas y a la mayoría se le dificultaba seguir las instrucciones

para realizar las actividades. Sin embargo, no se dio marcha atrás al proyecto y poco a poco han ido aceptando el cambio.

En el tercer ciclo, hubo menos resistencia y los alumnos aceptaron trabajar sus cursos en línea. Algunos de ellos expresaron que con esta metodología aprendían más y mejor que con sus cursos presenciales.

En cuanto a los docentes, se les explicó que en la nueva modalidad el trabajo no sería mayor ni menor, simplemente diferente. Un elemento de gran utilidad, fue la colaboración de los profesores que ya habían trabajado algún curso, pues pudieron dar respuesta a la mayoría de las dudas que iban surgiendo. Así, se creó un ambiente de colaboración y apoyo entre docentes y poco a poco se transitó hacia otros paradigmas. Es importante señalar que en este proceso participaron tanto profesores de nuevo ingreso como aquellos que tenían 10 o más años de antigüedad.

Los puntos a favor

Como ya se mencionó, en las últimas dos décadas se ha multiplicado el número de universidades virtuales en todo el mundo; sin embargo, la mayoría de las universidades que trabajan con educación mediada por tecnologías son de tipo tradicional, es decir, instituciones cuya modalidad es la presencial pero incluyen programas a distancia, en línea o aplican diferentes tecnologías en sus programas académicos. Esto ha propiciado un cambio en sus estructuras, en sus programas y políticas de desarrollo.

En el apartado anterior se analizaron algunos de los obstáculos que se presentan al momento de introducir cursos en línea en una universidad presencial; en este apartado analizaremos algunas de las fortalezas que tienen este tipo de instituciones al ofrecer otras modalidades de enseñanza aprendizaje.

En primer lugar, el contar con una estructura académica y administrativa establecida permite que se aprovechen las diferentes instancias de trabajo, de distribución de la carga horaria y de organización del espacio laboral. Así por ejemplo, las academias discuten a la par lo trabajado en los cursos presenciales y en los cursos en línea y esto enriquece el aprendizaje colaborativo de los profesores.

En segundo lugar, el establecimiento¹² constituye un gran apoyo para el enriquecimiento de los programas en línea, pues la institución cuenta con laboratorios equipados que permiten al alumno la realización de prácticas o la utilización de equipos de cómputo y otras tecnologías sin necesidad de establecer convenios con instituciones que brinden este servicio.

El tercer punto a favor es que, en las universidades tradicionales el desarrollo de la investigación es un elemento institucionalizado. Esto permite a los alumnos tanto de licenciatura como de posgrado, tener un contacto directo con investigadores y especialistas y enriquecer con ello su formación. En las universidades virtuales se está desarrollando también investigación de punta, pero que involucra, sobre todo, a estudiantes de posgrado.

¹² B. Clark (1983:56) señala que los establecimientos están compuestos por conjuntos de edificios, ya sea contiguos o dispersos, haciendo de la universidad una entidad definida y de dimensiones considerables, algo visible y palpable.

Una cuarta fortaleza la encontramos en la estructura de la institución. Las universidades son consideradas como organizaciones "débilmente acopladas" (Weick, 1976); "débilmente cohesionadas" (Clark, 1983); o "débilmente estructuradas" (Friedberg, 1993). Esta característica proporciona a las instituciones la flexibilidad necesaria para el cambio o para la adaptación de nuevos modelos de acción junto a los ya establecidos, con lo que lo señalado en los tres puntos anteriores puede ser mejor utilizado.

Resultados y prospectiva

En los casi tres años de vida del proyecto, se ha obtenido un desarrollo y puesta en marcha de 34 cursos en línea, en la plataforma comercial de Web CT en los cuales participaron 19 docentes para su desarrollo. En el calendario anterior a esta redacción (2004B: de agosto de 2004 a enero de 2005) aproximadamente 900 alumnos están trabajando con al menos 1 asignatura en línea, lo que representa el 29% del total de alumnos del Centro Universitario. Sin embargo, los 19 docentes constituyen sólo el 6% de la planta académica del Centro Universitario y los cursos diseñados el 6.8% del total de las asignaturas ofrecidas en la dependencia.

Para el calendario vigente se está trabajando ya en el diseño de 5 cursos, y se iniciará con otra etapa de preparación en el mes de junio. Además, se tiene pensado hacer un cambio a la plataforma institucional

Uno de los escenarios que se vislumbran para el Centro Universitario del Sur, es el de contar con varios programas a distancia, tanto de licenciatura como de posgrado. Para lograrlo, es necesario un arduo trabajo y un compromiso tanto de los docentes como de los administrativos.

Se busca, además, que las carreras actuales puedan ofrecerse 50% en línea y 50% presenciales, para poder ampliar el acceso a más aspirantes. En este punto, Bates (2001:19) menciona que no es probable que las nuevas tecnologías vayan a suponer una reducción de gastos para los centros de enseñanza superior, al menos a corto plazo, debido al coste elevado y recurrente de las inversiones. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la inversión en tecnologías y apoyo docente se matiza con el ahorro que representa la disminución de la construcción y/o mantenimiento de nuevos edificios, entre otras cosas.

En cuanto a la formación de los alumnos, se pretende que logren aumentar sus capacidades y desarrollen nuevas competencias que les permitan insertarse más fácilmente en el campo laboral. El cambio aún no es visible, pero en unos años se tendrán resultados tangibles ante esta nueva modalidad de estudio.

Conclusiones

Uno de los objetivos de la implementación del programa de cursos en línea es el lograr un cambio en la cultura de los actores universitarios, sobre todo de los docentes y de los alumnos. Este cambio implica nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender; implica también un uso de las tecnologías para generar nuevas competencias.

Bates (2001) menciona que algunas de las razones más frecuentes para el uso de tecnologías en educación son:

1. Mejorar la calidad del aprendizaje.
2. Ofrecer a los alumnos las destrezas cotidianas de la tecnología de la información que necesitarán en el trabajo y la vida.
3. Ampliar el acceso a la educación y la formación.
4. Responder al "imperativo tecnológico".
5. Reducir los costes de la enseñanza.
6. Mejorar la relación entre costes y eficacia de la enseñanza.

De entre los beneficios que los cursos en línea han dado al Centro Universitario, tenemos los siguientes:

- Algunos maestros que viven en otros Estados o Municipios alejados de la sede, imparten diferentes cursos sin modificar sus espacios de trabajo. Con esto, los alumnos tienen la posibilidad de intercambiar experiencias con especialistas que trabajan en el área de interés, lo que enriquece su preparación profesional.
- Algunos de los profesores que imparten cursos en línea (32%) están estudiando algún posgrado, por lo que tienen que desplazarse de la dependencia. Esta movilización no les ha impedido continuar con sus clases normalmente, por lo que su situación docente no se altera.
- Se han liberado espacios físicos para ser aprovechados por otros grupos de alumnos, lo que ha ampliado el uso del establecimiento.
- Los alumnos han desarrollado competencias como el autoaprendizaje, la organización de su tiempo, la resolución de problemas y el uso de tecnologías como apoyo a sus asignaturas. Esto último les ha permitido acceder a un mayor número de contenidos y enriquecer así su aprendizaje.
- Se está trabajando en el establecimiento de redes de aprendizaje con otros Centros Universitarios del Estado, en donde tanto docentes como estudiantes tendrán la oportunidad de intercambiar experiencias.
- El manejo de las tecnologías se está extendiendo en todos los programas del Centro Universitario. En algunos cursos se incluye el uso de videoconferencias con expertos en algunas áreas, por lo que los alumnos tienen la oportunidad de enriquecer su formación.

Algunos de estos puntos a favor coinciden con los que presenta Romiszowski (1997), cuando señala que para poder analizar la cantidad de información que se está generando actualmente, se necesitan "habilidades de pensamiento crítico" si queremos llegar a producir conocimientos más específicos para la aplicación. Así, la resolución creativa de problemas mediante el análisis, síntesis y evaluación de la información y el aprendizaje *just in time*, son procesos en los que las instituciones educativas deben de poner mayor énfasis.

Por otra parte, en el proyecto iniciado en mayo de 2002, se tenía previsto una producción mucho mayor de cursos. Si bien es cierto que el proyecto abordaba todos los aspectos tecnológicos, metodológicos y teóricos del diseño de cursos en línea, no se tomaron en cuenta otros muchos elementos que están presentes en el espacio universitario.

Uno de esos elementos es la resistencia al cambio, punto frecuente en cualquier tipo de organización. La Universidad de Guadalajara ha trabajado más de 200 años en la presencialidad y tiene esquemas específicos de actuación y organización.

En este sentido, mencionan Crozier y Friedberg (1990:320) que el cambio logrado en una organización no puede ser consecuencia de remplazar un modelo antiguo por un modelo nuevo concebido con anterioridad por cualquier consejo técnico; es el resultado de un proceso colectivo a través del cual se movilizan, incluso se crean, los recursos y las capacidades de los participantes necesarios para constituir nuevos juegos cuya puesta en marcha, libre, no restringida, permitirá que el sistema se oriente o se reorienta como un conjunto humano y no como una máquina.

Será a través de ellas que los avances tecnológicos surtan efectos visibles y que la producción masiva de información se pueda constituir en generación constante de conocimientos.

Las universidades son y serán un elemento clave en el desarrollo de las nuevas economías y de las ya establecidas de antaño, pues será a través de ellas que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias para adaptarse a los cambios que se sucedan; son ellas las que brindarán las herramientas para las nuevas necesidades laborales y para una distribución más justa de la educación.

Para lograr lo anterior, es necesario que el cambio en las instituciones de educación superior sea una constante y no una excepción. Deben estar a la vanguardia del desarrollo y abrir sus espacios a nuevos esquemas de orden y adaptación, pues de lo contrario, perderán su jerarquía en el organigrama social, económico y político actual.

Bibliografía

Libros

- BATES, T. (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona, Gedisa
- CASTELLS, M. (2002): *La era de la información*. Vol. I. México, Siglo veintiuno editores.
- CLARK, B. (1983): *El sistema de educación superior*. México, Nueva Imagen y Universidad Autónoma Metropolitana.
- CROZIER, M., y FRIEDBERG, E., (1990): *El actor y el sistema*. México, Alianza Editorial Mexicana.
- DUART, J. M., y SANGRÁ, A. (comp.) (2000): *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Gedisa.
- FRIEDBERG, E. (1993): Gestión y política pública. Vol. II, n.º 2. México, CIDE, pp. 283-314.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel Educación.
- PETERS, O. (2002): *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. México, Universidad de Guadalajara.

ROMISZOWSKI, A. (1997): "Web-Based Distance Learning and Teaching: Revolutionary Invention or Reaction to Necessity?", en KHAN, B. (ed.): *Web Based Instruction*. Englewood Cliffs, CA, Educational Technology Publications, pp. 24-40.

Capítulos

AMADOR BAUTISTA, R. (coord.) (2001): *Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

BARBERÁ, E. (coord.); BADÍA, A., y MOMINÓ, J. M. (2001): "La interacción es la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos virtuales instruccionales?", en *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona, I.C.E. Universitat de Barcelona / Horsori, cap. 5, pp. 157-185.

Documentos oficiales

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1999): Dictamen de la Coordinación General de Sistemas para la Innovación del Aprendizaje y la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje. Guadalajara, Autor. Disponible en: <http://www.innova.udg.mx/innova/docs/Dictamen.pdf>.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1999): Plan Institucional de Desarrollo 1999-2000. Centro Universitario del Sur. Guadalajara, Autor.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2001): Glosario de términos básicos para la educación abierta y a distancia. Guadalajara, Autor.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI