

ESTUDIO CUALITATIVO DEL NIVEL DE RECEPTIVIDAD Y PERCEPCIÓN
DE LA ALTA GERENCIA UNIVERSITARIA SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE
UN MODELO DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

Por

Jacqueline Álvarez Peña

Disertación Doctoral sometida al Instituto de Estudios
Graduados en Ciencias de la Conducta y Asuntos de la
Comunidad de la Pontificia Universidad Católica de Puerto
Rico para optar por el grado de
doctor en filosofía

Diciembre de 2005

ESTUDIO CUALITATIVO DEL NIVEL DE RECEPTIVIDAD Y PERCEPCIÓN
DE LA ALTA GERENCIA UNIVERSITARIA SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE
UN MODELO DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

Por:
Jacqueline Álvarez Peña

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación de la estudiante Jacqueline Álvarez Peña, certificamos que la disertación sometida por ésta cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Instituto de Estudios Graduados en Ciencias de la Conducta y Asuntos de la Comunidad de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, y para que así conste, firmamos certificando la aprobación de la misma.

Dra. Nora Valle, Directora del Comité

Fecha

Dr. Marcos Torres, Segundo Miembro del Comité

Fecha

Prof. Laura Pietri, Lectora del Comité

Fecha

Dra. Ana Pinilla, Directora de Departamento

Fecha

CERTIFICACIÓN DE AUDITORIA

Yo, Jacqueline Álvarez Peña, certifico que la disertación doctoral titulada "Estudio cualitativo del nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria sobre la implantación de un modelo de universidad virtual", la cual presento como requisito para optar por el grado de doctor en filosofía en el Instituto de Estudios Graduados en Ciencias de la Conducta y Asuntos de la Comunidad de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, es producto de mi labor investigativa. Asimismo, doy fe de que este trabajo es uno original e inédito.

Jacqueline Álvarez Peña

SUMARIO

Las instituciones universitarias del siglo XXI se encuentran en un estado de cambio permanente que les exigirá responder proactivamente a cambios inesperados que redefinirán su rumbo actual y futuro. La educación a distancia representa uno de los retos del nuevo paradigma educativo que transformará los procesos de enseñanza/aprendizaje en las universidades de estos tiempos. Esta investigación cualitativa pretendió determinar el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria en la implantación de un modelo de universidad virtual en una institución postsecundaria privada de Puerto Rico. En este proceso de cambio, es sumamente importante identificar el grado de compromiso de los líderes universitarios en cuanto a la adopción e implantación del modelo de educación a distancia que mejor se adapte a las necesidades de su institución. Para que el cambio sea exitoso, es necesario que estos líderes cuenten con un modelo de cambio que facilite esa transición. Para propósitos de esta investigación, se utilizó como marco conceptual el modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM) propuesto por George Lueddeke (1999). Aunque existen otros modelos, éste es particularmente recomendado para el escenario universitario, ya que señala la identificación de las necesidades reales de cambio, proporciona un enfoque sistémico, garantiza un aprendizaje colaborativo y promueve la retrocomunicación inmediata. Este modelo permitió el diseño de una entrevista semi-estructurada que incluyó seis categorías básicas: el análisis de necesidades, la investigación y el desarrollo, la formación y el desarrollo de las estrategias, los recursos disponibles, la implantación y la diseminación, y la evaluación. La entrevista estableció el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria respecto a esta gestión de cambio. Los hallazgos de esta investigación se examinaron a través de un análisis de contenido que incluyó una comparación de los mismos con el modelo A-GDM y otros modelos y teorías de cambio dentro del Desarrollo Organizacional. Para concluir se presentaron las conclusiones más relevantes y se sugirió un plan de recomendaciones para la institución bajo estudio. Los resultados serán de utilidad a los altos funcionarios de las instituciones de educación superior en Puerto Rico para la elaboración de planes de acción futuros.

PREFACIO

Dedico con todo mi amor, esta disertación a tres generaciones de mujeres excepcionales en vida.

A mi madre Norma, mujer valiente, perseverante, luchadora y de fe inquebrantable. Día tras día, me brindó la energía necesaria para seguir adelante y nunca detenerme en el camino. Sus palabras de aliento y ayuda incondicional fueron esenciales en este proyecto tan importante para mí.

A mi fenecida hermana Ive, verdadero modelo del amor, la pasión y la dedicación por su profesión y su trabajo. Siempre me decía: "el día que dejes de amar lo que haces o sencillamente sientas que no tienes nada más que aportar, es mejor que te retires y busques nuevos caminos". Desde el cielo, guiaste este trabajo que hoy culmina exitosamente.

Al amor de mi vida, mi hija Isabel Andrea, quien a su corta edad demostró su paciencia y tolerancia ante mis largos años de labores y estudio. Sus palabras de optimismo y su cariño fueron mi mayor motivación. Ella es mi mayor bendición y regalo de vida. Todas ellas serán siempre mi fuente de inspiración. Las amo mucho.

De igual forma, resulta difícil recordar a todas esas personas que de alguna forma u otra, me apoyaron en este

proyecto y en mis años de estudios. En primer lugar, agradezco a los miembros de mi Comité de Disertación Doctoral por su confianza y apoyo a este trabajo de investigación. Ellos son la doctora Nora Valle, el doctor Marcos Torres y la profesora Laura Pietri. A cada uno de ellos va mi respeto y agradecimiento por su tiempo y su valiosa aportación al mismo.

En segundo lugar, agradezco al doctor Hernán Vera, Decano del Instituto de Estudios Graduados en Ciencias de la Conducta y Asuntos de la Comunidad, por su ayuda voluntaria en mis años de estudios. Gracias por convencerme y facilitarme el camino para continuar con mi carrera académica y profesional. Agradezco también al doctor Pedro I. Iglesias, profesor del Programa Graduado en Psicología Industrial/Organizacional, por su asesoría académica y colaboración incondicional a mi proyecto de investigación.

En tercer lugar, deseo agradecer a los líderes universitarios que participaron de la investigación. Su tiempo y su participación fueron cruciales en el logro de este proyecto. Reitero mi reconocimiento por una tarea bien realizada. Su compromiso y dedicación con la educación superior en Puerto Rico quedan plasmados en este trabajo.

Es imposible olvidar a mis compañeros de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce. En especial, quiero agradecer a la Rectora, la doctora Vilma Colón y a mis compañeros Omayra Caraballo, Sonia González, Lydia Torres, Marcos Torres, René Batiz, Víctor Feliberty y todos aquellos que me apoyaron de diversas formas durante todos estos años. Agradezco también a mis amigos Letty Arango, Loyda López, Carlos Gueits, Ana Elena Torres, Myrna Guzmán, Lolita Silvagnoli, Julio Vega y Mayra López, quienes siempre estuvieron cerca para extenderme su mano amiga. Asimismo, manifiesto mi gratitud a la editora de esta disertación, la doctora Carmen Ángela López. Por último, agradezco a mis inseparables compañeras de doctorado: Mayra, Milagros e Iris. Con ellas, la experiencia fue más llevadera y enriquecedora.

Para finalizar, doy gracias a Dios por poner en mi camino gente tan maravillosa que permitió la culminación de mi carrera universitaria.

TABLA DE CONTENIDO

CERTIFICACIÓN DE AUDITORIA	iii
SUMARIO	iv
PREFACIO	v
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE APÉNDICES	xii
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes.....	1
Marco conceptual.....	5
Justificación y relevancia del estudio.....	7
Preguntas de investigación.....	13
Definición de Conceptos.....	14
Limitaciones en el Estudio.....	18
Diseño de Investigación.....	20
CAPÍTULO II	21
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	21
Marco Histórico.....	22
Retos y desafíos de las instituciones de educación superior: proceso de cambio.....	22
Proceso de cambio organizacional hacia una universidad virtual.....	34
El aprendizaje a distancia debe advertirse como una oportunidad de impartir enseñanza a aquéllos que tienen necesidades particulares. Por lo tanto, es responsabilidad de todas las instituciones velar que sus ofrecimientos estén de acuerdo con las expectativas de las personas a quienes van dirigidas con sus respectivos recursos y limitaciones.....	47
Definición conceptual de "educación a distancia".....	47
El liderazgo universitario en la educación a distancia.....	55
Los factores a considerarse en la implantación de una universidad virtual.....	64
El Desarrollo Organizacional (DO) como herramienta de cambio para una universidad virtual.....	75
Los modelos de cambio dentro del Desarrollo Organizacional.....	80
El Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM).....	93
CAPÍTULO III	102

MÉTODOLOGÍA	102
Diseño cualitativo.....	102
Procedimiento.....	107
Hoja de Consentimiento Informado.....	113
Planilla de Datos Sociodemográficos.....	113
Entrevista.....	114
Acuerdo con los participantes.....	Error! Bookmark not defined.
Técnicas de recopilación de información.....	114
Análisis cualitativo de los hallazgos.....	115
CAPÍTULO IV	117
ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	117
Las respuestas fueron comparadas asimismo, con otros factores y elementos de cambio propuestos por teóricos en el campo del cambio organizacional y que fueron discutidos en el Capítulo II. Cada una de las respuestas de los participantes ayudó a contestar las seis preguntas de investigación que fueron planteadas en el Capítulo I.....	118
CAPÍTULO V	147
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	147
Introducción.....	147
Discusión y análisis de los hallazgos.....	147
Conclusiones.....	173
Recomendaciones.....	179
REFERENCIAS	185
APÉNDICES	219

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Género del Grupo de Líderes Entrevistados.....	113
Tabla 2: Edad de los Participantes.....	114
Tabla 3: Grado Académico de los Líderes Académicos.....	114
Tabla 4: Años de Servicio en la Institución.....	115
Tabla 5: Puesto que Ocupa Actualmente.....	115
Tabla 6: Años del Participante en ese Puesto.....	116
Tabla 7: Experiencia Previa con el Proyecto de Educación a Distancia.....	116

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice A: Cartas de Autorización del <i>IRB</i>	221
Apéndice B: Hoja de Consentimiento Informado	223
Apéndice C: Hoja de Datos Sociodemográficos	225
Apéndice D: Carta de Invitación a los Participantes ...	227
Apéndice E: Modelo A-GDM de George Luddeke	229
Apéndice F: Modelo de Entrevista Semi-estructurada	231
Apéndice G: Modelo Tabla de Vaciado de Datos	231

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

De forma ineludible, la educación superior se ha transformado aceleradamente en estas últimas dos décadas. Las universidades del mundo han entrado en un momento de inquietante confusión que no vislumbra un fin. A medida que las dificultades de las universidades aumentaron en el último cuarto del siglo XX, la educación universitaria perdió la estabilidad que una vez poseyó (Clark, 2000). En este siglo, un número representativamente mayor de personas concurre a las universidades y centros educativos, en comparación con toda la historia de la humanidad (Altbach y Davis, 1999). En los últimos cuarenta años, las universidades tradicionales han pasado de un sistema de educación superior de elite a uno de masas.

Un cambio de paradigma educativo se ha llevado a cabo. Ante esto, es necesario investigar específicamente acerca de los procesos de cambio en el contexto de las instituciones de educación superior. Tal gestión se convierte en una herramienta al servicio de los líderes de las instituciones educativas para generar procesos de innovación y mejoras. La sociedad cambia constantemente y

las organizaciones que la configuran deben adaptarse a esa realidad (Bates, Duart y Martínez, s.f.). La falta de atención a los mismos puede ser catastrófica para las instituciones. Los nuevos perfiles estudiantiles, los rápidos e innovadores avances tecnológicos para la transferencia del conocimiento, las restricciones fiscales y la globalización de la educación son algunos de los factores que han provocado la urgencia de estos cambios institucionales. Estos cambios han redirigido su rumbo, sus planes estratégicos, su misión y su visión hacia un ambiente de grandes expectativas y altamente cambiante. Debido a que las crecientes demandas no cederán, no regresarán las condiciones de constancia que una vez la definieron (Clark, 2000).

Aunque poco se ha documentado en relación con los procesos de cambio y su impacto en la cultura universitaria, existe una amplia literatura acerca de la nueva dirección de la educación superior. La educación a distancia representa uno de los desafíos inminentes para las instituciones universitarias contemporáneas. Según Bates, Duart y Martínez (s.f.), la educación a distancia puede ser una herramienta de cambio en cualquier organización educativa. La creciente variedad en la tipología de los estudiantes, la necesidad de adaptación a

las demandas del entorno, la insuficiencia de recursos y una mayor versatilidad de las estructuras universitarias son factores que impulsarán a las instituciones educativas a asumir nuevos modelos de aprendizaje que se acerquen cada vez más hacia una red de educación global (Sola y Escrigas, 2000). La literatura sobre el tema de la educación universitaria destaca que cada vez son más los autores que están de acuerdo en que las tecnologías digitales operan transformaciones importantes en los conceptos organizativos de las instituciones de educación superior. Esta situación nos lleva ante una nueva forma organizativa y de actividad que adquiere una entidad propia y diferenciada de los esquemas que prevalecían durante la mayor parte del siglo XX (Vilaseca y Castillo, 2003).

En la actualidad existe una amplia revisión bibliográfica que describe las respectivas funciones de la facultad, la administración y los estudiantes universitarios en la implantación y administración de esta modalidad de estudio. Por otro lado, la investigación acerca de la importancia de la alta jerarquía en este proceso transformador es más limitada. Los líderes universitarios son entes cruciales en la transición hacia ese nuevo modelo educativo. Éstos deberán comprometerse en proveer al mercado universitario una propuesta de

aprendizaje innovadora a través de un modelo organizativo único. También, serán responsables de llevar a cabo un ejercicio administrativo que les permita propiciar el desarrollo y auscultar la estabilidad institucional para tomar las riendas de ese cambio. De este modo, visualizarán el entorno permanentemente y precisarán tanto la necesidad como la pertinencia de trazar nuevas modalidades de estudio. Además, reconocerán a las instituciones universitarias como sistemas complejos. De ahí, surgirá la estructuración de sus instituciones, el diseño de esquemas de cooperación entre sus integrantes y las decisiones sobre las gestiones académicas y administrativas esenciales para una implantación efectiva de un modelo de universidad virtual.

Es una realidad que un gran número de proyectos educativos innovadores ha fracasado o se ha debilitado en el camino, sobre todo si el alto liderazgo académico y administrativo no ha sido considerado en la fase inicial del cambio (Lueddeke, 1999). Esta participación es significativa para dirigir al resto de los líderes universitarios hacia los recursos que serán requeridos para el establecimiento exitoso de los distintos proyectos universitarios.

Claro está, las autoridades universitarias deberán apoyarse en un modelo o modelos de cambio que faciliten y promuevan esta transformación de forma eficaz. La disciplina del Desarrollo Organizacional (DO) ha asistido históricamente a las organizaciones en la instauración efectiva de los cambios organizacionales. Su epistemología ecléctica, flexible e integradora provee una gama de teorías y modelos de cambio que permiten y agilizan este proceso en cualquier organización contemporánea. En la educación superior, el DO proporciona varios modelos utilizados ampliamente por los especialistas en cambio organizacional como la base para su implantación.

Marco conceptual

Esta investigación emplea como marco conceptual el Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM) propuesto por George Lueddeke (1999) para la administración universitaria. La visión constructivista que fundamenta este modelo le permite ajustarse a la cultura organizacional universitaria y agiliza los procesos de cambio y transformación. El modelo toma como punto de partida las características y la personalidad que definen a las instituciones de educación superior. Garantiza la adaptabilidad de las instituciones educativas al cambio y provee el espacio para que se genere un aprendizaje

continuo. Dicho modelo ha sido utilizado exitosamente para la implantación de educación a distancia y el diseño de guías instruccionales en instituciones de educación superior en Canadá, Australia y Gran Bretaña.

El modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM) consiste de un diagrama en forma de anillo que abarca las siguientes seis categorías: el análisis de necesidades, la investigación y el desarrollo, la formación y el desarrollo de las estrategias, los recursos disponibles, la implantación y la diseminación y, la evaluación. Cada una de estas categorías se divide posteriormente en subcategorías, cada una de las cuales incluye la formulación de preguntas específicas que serán determinadas por la naturaleza de la iniciativa de cambio.

En términos de la presente investigación, este modelo permitió el desarrollo de una entrevista semi-estructurada, cuyo propósito fue determinar el nivel de receptividad y percepción de los representantes de la alta gerencia universitaria en relación con la implantación de un modelo educativo virtual.

Justificación y relevancia del estudio

Ante los cambios económicos, sociales, políticos y demográficos que enfrenta la sociedad puertorriqueña en los últimos tiempos, la administración universitaria se torna cada vez más compleja. Las instituciones de educación superior se mueven actualmente hacia la reconceptualización de una "nueva universidad" que requerirá el acomodo de una revolución tecnológica y de conocimiento. La educación superior reconoce la importancia de una universidad sin barreras y la creación de comunidades de aprendizaje. Ello, exige a su vez una redefinición de la misión, la visión y los valores centrales de las instituciones universitarias. Esta situación representa un reto importante para la administración universitaria, para la cual es imprescindible contar con líderes universitarios que se vislumbren hacia el futuro.

El cambio en la organización de hoy día es casi un imperativo para su subsistencia y un tema obligado para los investigadores de la ciencia de la conducta. Pese a esto, la mayoría de las investigaciones en esta área se ha limitado a las organizaciones empresariales e industriales. Aún así, los hallazgos de este sector referentes al cambio organizacional no deben generalizarse a las demás entidades. Cabe señalar que en la educación superior, el

enfoque es distinto. Sus funciones como creadoras y difusoras del conocimiento las sitúan como organizaciones sensibles a cualquier proceso de cambio (Bates, Duart y Argüelles, s.f.). El sistema educativo se encuentra ante nuevos retos que han redefinido su misión, su visión y sus objetivos hacia un servicio de calidad y la excelencia académica. Para lograr su competitividad, las instituciones optan por cambios significativos en su oferta programática, procesos administrativos y planes estratégicos y operacionales para atemperarse a las nuevas demandas universitarias.

Las tecnologías de la información y comunicación han irrumpido activamente en el mundo generando nuevas dinámicas de comunicación y de aprendizaje (Bates, Duart y Argüelles, s.f.). La revolución de la informática y del conocimiento impone grandes retos para que la academia se convierta en un agente innovador. La tecnología ha incursionado en la academia tanto en el área educativa como en los procesos administrativos para transformar la educación universitaria en Puerto Rico y en el mundo entero. La educación a distancia se convierte en una modalidad de estudio en continuo incremento que favorece una educación global, libre de toda barrera geográfica y de tiempo.

En los Estados Unidos, muchas instituciones universitarias se están beneficiando actualmente de esta tecnología para aumentar la demanda y la efectividad de sus currículos y las funciones administrativas dentro de la academia. Una mentalidad optimista y proactiva percibirá estos retos como oportunidades para implantar nuevos proyectos para expandir la proyección local e internacional de la universidad.

La academia debe utilizar las ventajas de la tecnología para desarrollarse a cabalidad. Las instituciones de educación superior que deseen estar a la vanguardia en sus ofrecimientos deben valerse de la tecnología para atender una clientela con necesidades diversas. Por lo tanto, las que puedan superar estos obstáculos con mayor efectividad, brindarán un mejor servicio a sus futuros estudiantes. Esto se debe a que los nuevos enfoques eliminan las barreras tradicionales de tiempo y espacio.

La literatura acerca de las tecnologías de información y comunicación afirma que la educación a distancia es una nueva forma de aprendizaje disponible para las instituciones educativas que ambicionen mantener un grado de competitividad ante la revolución tecnológica global. La tecnología no sólo se incorpora en la sala de clases

sino que de especial manera, incursiona en toda la organización educativa facilitando la innovación y la mejora, es decir el cambio (Bates, Duart y Argüelles, s.f.).

Las estadísticas (NCES, 2003), indican que más de 2.8 millones de estudiantes están matriculados en programas a distancia en los Estados Unidos. Tales cifras representan una tendencia de crecimiento favorable. Asimismo, entre los años 2000 y 2001, un estimado de 127,400 cursos a distancia se ofreció en la nación americana a través de distintas modalidades y para audiencias variadas. Estas estadísticas incluyen también a Puerto Rico.

En la Isla, algunas universidades públicas y privadas han participado en algún momento de cierta modalidad a distancia. Otras instituciones- como la considerada en esta investigación- la han incluido como parte esencial de sus planes estratégicos. Para este año, la institución cuenta con una oferta programática a distancia variada y en proceso de expansión. Además, demuestra un patrón en crecimiento apoyado por un estimado de 681 secciones en línea y una matrícula aproximada de 13,785 estudiantes.

Asimismo, como parte de su visión, busca proyectarse como el centro de educación a distancia por excelencia en el Caribe e Hispanoamérica. De igual manera, ha adoptado

la educación a distancia como un recurso educativo beneficioso para el desarrollo de programas existentes y la creación de nuevos programas y oportunidades educativas tanto para los estudiantes de Puerto Rico como de otros países. Esta visión la ha convertido en una universidad sin fronteras y con una visión global.

Por otra parte, la universidad en estudio posee una oferta académica que alienta su desarrollo como una universidad sin fronteras, con un currículo flexible y de múltiples modalidades educativas. Se ha visualizado además, con una infraestructura tecnológica que asegure el acceso a distancia de la información a todos los sectores de la comunidad universitaria. Además, ha proyectado la ampliación de su presencia internacional dentro del contexto de la globalización de la educación y la economía. Su plan estratégico contempla la disponibilidad de acceso a la tecnología de información en todo momento y lugar. Este acceso facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la gestión administrativa.

Para que este crecimiento ocurra sin mayores complicaciones, es fundamental tanto el compromiso como el respaldo de sus altos líderes universitarios en la transición hacia un nuevo modelo de universidad virtual. Hay que partir de la premisa de que los líderes

universitarios deberán ser los primeros creyentes y promotores de cualquier cambio organizacional.

Para propósitos de investigación, se consideró como marco conceptual el Modelo de Desarrollo-Adaptativo Generativo propuesto por George Lueddeke (1999). Este modelo propició el diseño de una entrevista semi-estructurada que proveyó información para determinar el nivel de receptividad y percepción de los representantes de la alta gerencia de una institución universitaria sobre la implantación y administración de un modelo de educación virtual. Este nivel representa un factor importante en la adopción del mejor modelo a distancia para la institución universitaria. Estos modelos pueden incluir: un modelo de universidad virtual de nueva creación, una universidad virtual como organización independiente pero vinculada a una universidad tradicional o, una universidad virtual como portal de acceso a los recursos de conocimiento dentro de un grupo de instituciones en red.

Los hallazgos de esta investigación tuvieron el propósito y la utilidad de proveer al cuerpo rector universitario información acerca de las diferencias en receptividad y percepción entre los representantes de la alta gerencia universitaria en relación con la implantación de una nueva universidad virtual. La evidencia recopilada

mediante las entrevistas ha permitido determinar cuán importante pueden ser esas diferencias en el establecimiento del modelo de educación virtual más adecuado para la institución bajo investigación. A esto se añade, que la participación e involucración facilita el apoderamiento ("empowerment") de los líderes universitarios hacia el proceso de cambio y les ayuda en el desarrollo de estrategias efectivas para una transición más rápida hacia el mismo.

Los resultados de esta investigación son de suma relevancia para la literatura pedagógica. Hasta el momento, sólo existe un número reducido de estudios que describe el rol decisivo de la alta gerencia universitaria en la adopción y el manejo de todo cambio organizacional. Para finalizar, revelará nuevas interrogantes relacionadas a este tema que podrán ser objeto de futuras investigaciones.

Preguntas de investigación

Con el propósito de conocer el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria sobre la implantación de un modelo de universidad virtual, se presentaron las siguientes preguntas de investigación que dirigieron esta investigación:

1. ¿Cuáles aspectos los líderes universitarios definen como áreas de necesidad para la implantación de un modelo de universidad virtual?
2. ¿Qué procesos de investigación y desarrollo institucional y de mercado deben llevar a cabo las instituciones universitarias para la implantación de un modelo de universidad virtual?
3. ¿Qué estrategia (s) conceptual (es) debe (n) considerarse en la implantación de un modelo de universidad virtual?
4. ¿Qué recursos deben ser asignados para la implantación efectiva de un modelo de universidad virtual?
5. ¿Cómo debe ser el proceso de diseminación, implantación y adopción del modelo educativo virtual?
6. Antes, durante y después de su implantación, ¿Cómo debe ser el sistema de evaluación institucional para medir la efectividad del modelo de universidad virtual?

Definición de Conceptos

Para fines de este estudio, se definen conceptualmente los siguientes términos:

1. Percepción - Es el proceso mediante el cual la conciencia integra los estímulos sensoriales sobre objetos, hechos o situaciones y los transforma en

experiencia útil. Es una interpretación de lo desconocido (Robbins, 2004).

2. Receptividad: Describe la voluntad de las personas para aceptar un cambio que se les propone (Robbins, 2004).
3. Cambio organizacional - Dirige a la organización en otra dirección. Se refiere fundamentalmente, a: modificar el modo en que se hacen las cosas, alterar la estructura organizacional y proveer a los miembros de la organización, una nueva visión del futuro (Burke, 2002). Es el proceso a través del cual se sitúan las bases para nuevas ordenaciones organizativas. Necesita de estrategias compartidas y del liderazgo institucional (Bates, Duart y Argüelles, s.f.).
4. Aprendizaje organizacional - Se refiere a la capacidad de la organización para adquirir y desarrollar nuevos conocimientos para el beneficio de la organización. Da importancia al cambio estructural, cultural y de procesos humanos organizacionales (Beitler, 2003).
5. Análisis de necesidades - Se relaciona con la existencia de una situación actual que difiere de una condición o desempeño deseado en relación con los individuos, los aspectos de desempeño organizacional o específicamente las destrezas, las actitudes y los

conocimientos humanos. Es la definición de aquellas necesidades que requieren atención y la construcción de relaciones interpersonales (Lueddeke, 1999).

6. Cultura organizacional - Es el sistema de sentimientos y valores compartidos dentro de una organización que marcan su comportamiento y el de sus miembros (Bates, Duart y Argüelles, s.f.).
7. Educación a distancia - Es una modalidad en la cual el proceso educativo tiene lugar mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, y en la que la interrelación entre los alumnos y profesores no es a la vez sincrónica ni en el mismo espacio (Wellington, 2003).
8. Universidad virtual - Es una institución u organización que provee servicios educacionales usando medios electrónicos y el diseño instruccional (Bates, 2000).
9. Personal administrativo gerencial - Son empleados cuyo cargo/faena principal es ejecutar trabajo de oficina o no manual. Sus labores están directamente relacionadas con la administración o la operación general del negocio o, la operación del empleado. Además, lleva a cabo el ejercicio, la descripción y el juicio independiente respecto a asuntos significativos

(U.S. Department of Labor, Wage and Hour Division, 2004).

10. Personal ejecutivo - Es un empleado cuyo cargo/faena principal es administrar. Dirige o supervisa habitual y regularmente el trabajo de dos empleados o más. Tiene autoridad para seleccionar y despedir empleados. Se le da peso particular a sus sugerencias y recomendaciones en relación con el reclutamiento, despido, aumento, promoción u otros cambios de estado de los empleados (U.S. Department of Labor, Wage and Hour Division, 2004).

11. Desarrollo Organizacional (DO) - Es un esfuerzo planificado que afecta a toda la organización. El mismo es iniciado y dirigido por la alta gerencia con el propósito de aumentar la efectividad y la salud organizacional mediante una intervención planificada y utilizando los conocimientos de las ciencias sociales (Muchinsky, 2003). Según Davis y Newstrom (1999), el DO intenta desarrollar a toda la organización de modo que ésta pueda responder al cambio de modo más eficiente y uniforme.

12. Evaluación - Es el proceso que permite determinar la efectividad/eficiencia de los esfuerzos de cambio en la organización (Lueddeke, 1999).

13. Formación y desarrollo de estrategias - Se relaciona con la necesidad de una estrategia conceptual para la implantación de cualquier cambio organizacional. Un pensamiento en conjunto será necesario para la formación de una estrategia emergente. La misma será particularmente apropiada en las primeras etapas de desarrollo de cualquier innovación (Lueddeke, 1999).
14. Implantación y diseminación: Incluyen una evaluación sumativa del cambio, su presentación, su difusión y su adopción (Lueddeke, 1999).
15. Investigación y desarrollo - Son los procesos de descubrir cómo otros- dentro y fuera de la organización- manejan los problemas y situaciones. Hace hincapié en la investigación interna y de mercado. Esa información añade valor al entendimiento de los conceptos y prácticas del análisis de necesidades (Lueddeke, 1999).
16. Recurso - Incluye la construcción de una capacidad continua de distribución de recursos -tanto humanos como fiscales- para implantar cualquier cambio (Lueddeke, 1999).

Limitaciones en el Estudio

En la realización de esta investigación, se encontraron algunas limitaciones que fueron cruciales en el desarrollo de la misma. La primera consistió de la redacción y validación de las preguntas de la entrevista semi-estructurada diseñada para esta investigación. Las preguntas delineadas debían incluir las seis categorías que comprenden el modelo conceptual utilizado para propósitos de este estudio.

A esta dificultad, se añadió el tiempo que demoró la contestación de la Junta de Revisión Institucional del sistema universitario bajo estudio para otorgar la autorización para las entrevistas. En tercer lugar, se acentúa la falta de accesibilidad de los participantes para la entrevista. Cabe señalar que los participantes de la investigación -a personas en puestos ejecutivos y gerenciales- cuentan con múltiples responsabilidades y tareas. Las entrevistas tuvieron que ajustarse a las cargadas agendas de los participantes, lo cual dilató el proceso de recopilación de datos.

De igual forma, algunas de las entrevistas se efectuaron en lugares retirados de esta zona geográfica, por lo tanto, fue complicado coordinar todas las entrevistas en un mismo periodo. Por último, el estudio no

incluyó las percepciones de la administración central de este sistema universitario.

Diseño de Investigación

Esta investigación cualitativa de carácter no experimental utilizó un diseño transeccional o transversal exploratorio. Se empleó como instrumento una entrevista semi-estructurada para determinar el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria en relación con la implantación de un modelo de universidad virtual. La investigación manejó un tipo de muestreo teórico o por criterio (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) y consideró un grupo de empleados de la alta gerencia de un sistema universitario postsecundario privado en Puerto Rico.

Dicho sistema está formado de varias unidades académicas distintas y una oficina de administración central. Para propósitos de este estudio, se consideraron aquellas tres unidades que representaron una mayor incursión en el proyecto de educación a distancia y que se encuentran localizadas en zonas geográficamente distantes. Se entrevistó a un total de quince colaboradores que representaban puestos homólogos en estos recintos.

CAPÍTULO II

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

El siguiente capítulo describe el nuevo paradigma educativo que define la educación superior en estos tiempos. Presenta una descripción de cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrentan las instituciones universitarias y cómo éstas responden a los cambios organizacionales que resultan de esta transformación. A través de una revisión bibliográfica de este tema, se reseña la educación a distancia como uno de los cambios recientes que ha impactado las formas tradicionales de transferencia de conocimiento.

Para asumir efectivamente este cambio, se delinear algunos de los modelos dentro de la disciplina del Desarrollo Organizacional (DO) que promueven y allanan el camino hacia el cambio organizacional. En relación con esta investigación, se destaca el Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo de George Lueddeke (1999) como marco conceptual. A partir del mismo, se determinó el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria respecto a la implantación de un modelo de universidad virtual. Además, se consideran las ventajas y desventajas

de esta modalidad y sus implicaciones dentro del contexto universitario.

Marco Histórico

Retos y desafíos de las instituciones de educación superior: proceso de cambio

En los últimos años, el cambio organizacional y la difusión de la innovación en la educación superior han sido objeto de numerosas investigaciones. Muchas de ellas se enfocan en la realidad cultural del liderazgo académico y la toma de decisiones (Lueddeke, 1999). Estos cambios han sido provocados y han sido el agente catalítico de transformaciones drásticas en los límites tradicionales de las universidades de estos tiempos (Ringel, 2000). La mayor parte de los cambios que experimentan estas organizaciones son de naturaleza espontánea. Ellos no han sido previstos, ni liderados por nadie. Se desencadenan de forma automática, como reacción a los acontecimientos que se producen en el entorno de la empresa (Bates, Duart y Argüelles, s.f.).

Las universidades -estimuladas y comprometidas por corrientes de demanda en crecimiento- han sido presionadas para modificar sus planes de estudio, alterar sus claustros y modernizar su infraestructura física y tecnológica.

Aunque no tan reconocidos, los antiguos patrones de edad, la etnia, los intereses académicos y la preparación pre-universitaria, siguen siendo válidos. Los nuevos programas académicos satisfacen las necesidades profesionales, vocacionales, de educación continua y de acreditación de los estudiantes. El itinerario de los programas académicos y las instalaciones forman parte de un balance entre lo sincrónico y lo asincrónico. Por último, las misiones de las universidades han sido ampliadas para responder con mayor fuerza a las demandas y las expectativas de sus constituyentes.

A pesar de sus respectivas misiones, algunas universidades -en la práctica- carecen de una visión clara, como le ocurre a muchas otras organizaciones de servicio. En ocasiones, no trabajan eficazmente en el desarrollo de estrategias específicas y experimentan temor al momento de tomar decisiones. Al fin y a la postre, acaban malgastando mucha de su energía en las gestiones operacionales. Muchas universidades se sienten cómodas donde están. Algunas se rigen de acuerdo a su entorno. Aquellas que se sienten cómodas, no evalúan minuciosamente el futuro, no cuestionan sus métodos de funcionamiento ni se enfrentan a los métodos empresariales anticuados o no adaptados a su cultura organizacional. Otras universidades tienen problemas con

la implantación de sus estrategias. A menudo no llevan a cabo elecciones estratégicas claras y, menos aún, logran implantarlas con éxito.

Según De Joughe (2003), las universidades tradicionalmente sólo producen cambios graduales. Por lo general, éstos son únicamente los inevitables o los forzados por las presiones externas (e.g. en las regulaciones o las tendencias del mercado). En muy raras ocasiones, los cambios se suscitan desde el centro de la universidad o se basan en una visión estratégica clara. Estos cambios, más bien, surgen solapadamente dejando casi intacto el núcleo de la universidad tradicional. Por otra parte, la lenta toma de decisiones académicas y sus rígidas estructuras dificultan que se tomen decisiones efectivas en un entorno turbulento. En algunas universidades que viven en un ambiente en el que las organizaciones intentan gestionar su conocimiento explícito e implícito, la brecha entre la teoría y la práctica es abismal (De Joughe, 2003).

Si desean subsistir en el siglo 21, las instituciones de educación universitaria deberán efectuar cambios contundentes en su oferta académica, sus estrategias de administración y su modo de transferir el conocimiento. Aquellos individuos involucrados -directa o indirectamente en la academia- son testigos o partícipes de las

implicaciones y trascendencia de cada uno de estos cambios (Altbach y Davis, 1999).

Se requiere de una nueva perspectiva para enfrentar a un mayor número de estudiantes y a otros desafíos emergentes de la sociedad. Estos retos en constante variación comprenden: los aumentos en la matrícula de estudiantes; los patrones de diversidad cultural y social; los inminentes cambios demográficos; la reconsideración de un nuevo rol social y económico; la revolución de la informática y las telecomunicaciones; el aumento de la calidad institucional y académica; la contribución a la productividad económica; el aprendizaje permanente; y la globalización de la enseñanza (Peterson y Dill, 1997).

Las universidades tradicionales se topan también con restricciones relacionadas con sus obligaciones. Ellas son el fruto de sus nexos con otras agencias y cuerpos acreditadores, del concepto poco claro de sus clientes, de los modelos operativos inadecuados (a menudo, obsoletos) y de la falta de claridad respecto a los modelos de accionistas y la autoridad. Por lo tanto, no basta con una simple multiplicación o expansión del modelo o la infraestructura actual. Es imperioso prestar atención a las nuevas necesidades, las peticiones y los grupos de posibles "clientes". Entre ellos se hallan estudiantes

adultos que trabajan y están interesados en un aprendizaje y adiestramiento permanente (De Joughe, 2003).

Desde la perspectiva social, algunos de los cambios que se han desatado en la educación superior son el resultado directo de factores tales como una mayor diversidad estudiantil. Ésta se refleja en el aumento en el número de estudiantes no tradicionales y presenta un perfil -profesional y familiar- distinto. Ahora los estudiantados de las universidades y los centros de educación superior se constituyen de grupos heterogéneos puesto que las edades de sus componentes varían grandemente: desde recién egresados de escuela superior hasta personas retiradas. Todos ellos van tras una educación de manera diversa y repetida, en un conjunto de materias y programas que forman parte de la nueva transformación educativa. Prevalece también una mayor demanda pedagógica de adultos de edad mediana y personas retiradas, que interesan una formación universitaria.

Desde esta postura, los dilemas principales de la educación superior serán responder a más competencia por fondos y estudiantes; un mayor escrutinio del ambiente interno y externo de la academia; una economía incierta y una heterogeneidad estudiantil. En la identificación de algunas otras tendencias que caracterizarán a la educación

superior en la próxima década, Lueddeke (1999), cita al "Joint Information Systems Committee" -JISC (1995). Entre las mismas se mencionan las siguientes: una gerencia más efectiva; la posibilidad de menos instituciones (algunas más especializadas); una mayor demanda de estudiantes que exigirán modelos de aprendizaje flexibles que adelanten sus carreras profesionales; un aprendizaje que les rete; más programas de investigación; y una integración universitaria más cerrada a nivel local y regional (pero con una mayor apertura internacional). El desafío primordial será permanecer enfocados en aquellas áreas en que las instituciones universitarias se han distinguido: la educación de estudiantes, el adiestramiento de profesionales exitosos y la transferencia del conocimiento a través de la investigación y la práctica. Aunque no se puede perder de perspectiva que si bien los sistemas académicos funcionan en el ámbito nacional, los retos que éstos representan los colocan dentro de una escala global (Altbach y Davis, 1999).

Una mirada hacia el panorama educativo actual reafirma lo inevitable de un proceso de cambio significativo en la educación universitaria. A pesar que las universidades se caracterizan frecuentemente por su resistencia al cambio, éstas son tan susceptibles al mismo como cualquier otra

organización compleja en circunstancias en las que se amenaza la estabilidad institucional (Van Loon, 2001). Es vital reconocer que los cambios organizacionales más notables en las instituciones universitarias han acontecido cuando han encarado disyuntivas que han atentado contra su supervivencia organizacional.

Algunos educadores le han llamado a este cambio un proceso de transformación. Otros le denominan la revolución del aprendizaje. Una gran mayoría se refiere a un cambio paradigmático. Tal vez, este cambio se debe al principio que Peter Drucker pronosticó en su libro Administrando para el futuro (1992): "es seguro predecir que en los próximos cincuenta años, las escuelas y las universidades cambiarán más drásticamente de lo que han cambiado desde que asumieron su forma actual hace trescientos años, cuando se organizaron alrededor del libro impreso" (Barr y Tagg, 1995).

Las instituciones universitarias aluden a un cambio de un paradigma instruccional que se centra en el profesor para desplazarse a un nuevo paradigma orientado hacia el estudiante. Este paradigma requerirá la creación de ambientes y experiencias de aprendizaje para el descubrimiento y la construcción del conocimiento. Los criterios para su efectividad estarán ligados al

crecimiento en la matrícula, las altas tasas de participación en el mercado, el crecimiento en ingresos, la expansión del currículo y los recursos físicos, la identificación simultánea de metas para el aprendizaje y el éxito de los estudiantes. Las instituciones universitarias se enfocarán en la calidad de los estudiantes egresados y sus experiencias de aprendizaje y no precisamente en la calidad de los estudiantes que son admitidos.

En su ensayo "Un cambio paradigmático desde un aprendizaje instruccional", Schuyler (según citado por Barr y Tagg, 1995) identificó algunos de los principales cambios necesarios en la educación superior. Éstos deberán concebirse inicialmente a través de una mirada hacia su misión como instituciones de educación superior. Deberán contemplar cambios en la tecnología de la información, los mecanismos de autoridad universitaria, la demografía estudiantil, los fondos y los recursos, las alianzas y los consorcios, las innovaciones en el aprendizaje y la administración de la nueva universidad.

Las instituciones universitarias basarán su éxito institucional en la calidad del aprendizaje estudiantil y fomentarán la responsabilidad compartida en este proceso. El estudiante será finalmente el primordial responsable de su educación. Las universidades se vislumbrarán como

aprendices permanentes, de forma tal, que a través del tiempo irán produciendo más aprendizaje. Argyris y Schon (1978), Handy (1993), y Senge (1997) muestran en sus obras ya clásicas, el valor del aprendizaje organizacional. Expresado de otra forma, evidencian el potencial de las organizaciones que aprenden ("learning organizations"). Los autores resaltan el valor estratégico de cambio del aprendizaje organizacional derivado de la introducción y el uso de la tecnología tanto para las instituciones educativas como para sus miembros (Bates, Duart y Argüelles, s.f.). De igual forma, los ambientes de aprendizaje creados respaldan el descubrimiento y la construcción del conocimiento por parte del estudiante en lugar de la simple transferencia del contenido del mismo.

También, se ha modificado de forma sustancial el posicionamiento de la universidad frente a los retos del entorno y las necesidades que le plantea la sociedad en la que se halla inmersa (Sola y Escrigas, 2000). La orientación a las instituciones universitarias y el ofrecimiento de respuestas ante las nuevas demandas de la sociedad, han sido los principales propulsores de este proceso de cambio. El trabajo por objetivos, la planificación estratégica, la administración de proyectos, el análisis de la competencia, la evaluación, la

comunicación organizacional, el rendimiento de cuentas a la sociedad, los indicadores de resultado y la orientación a las necesidades externas, han pasado de ser simples enunciados teóricos a formar parte de la vida cotidiana de las instituciones de educación superior (Sola y Escrigas, 2000).

Ainley (1994), establece las condiciones necesarias para la administración del cambio universitario. De acuerdo con este autor, para toda institución es imprescindible la existencia de un sentido de pertenencia hacia el proceso de cambio. La teoría y la práctica han evidenciado que la ausencia de una visión compartida, así como de un sentido de compromiso con la organización -ya sea mediante la involucración o con la sensación de cuán listos se sienten para hacer frente a las contradicciones- hará difícil implantar cualquier cambio (De Joughe, 2003). Inclusive, es primordial el entendimiento claro del proceso de cambio en todas sus etapas. La institución deberá disponer de agentes de cambios (a gran escala) que sean capaces de impulsar la innovación y el cambio.

Es significativo además, considerar que todo cambio -positivo o negativo- impactará a una serie de individuos y/o grupos. Al momento de pensar y estipular las estrategias para el mismo, el factor humano deberá ser un

componente vital. De otra parte, los siguientes elementos serán potencialmente trascendentales: el apoyo de la alta gerencia, el tipo de cultura y subculturas organizacionales, la comunicación a todos los niveles, los mecanismos de toma de decisiones, la distribución de los recursos, el factor costo-efectividad y la relevancia del cambio a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por último, la ética y la sensibilidad hacia la equidad deberán ser igualmente inexcusables.

En la era de la información, del conocimiento y de la comunicación, las instituciones de educación superior desempeñan -sin lugar a dudas- un rol preponderante en la modernización de la sociedad (Ortiz, 2005). Es lógico pensar que estas instituciones participarán de las nuevas estrategias de desarrollo en las organizaciones ya que las universidades constituyen el espacio donde se practican cotidianamente técnicas y métodos innovadores.

En términos de la tecnología, la educación a distancia, la educación asincrónica y la universidad abierta o virtual, surgen igualmente en respuesta inmediata a las tecnologías emergentes. Los ladrillos y el cemento han sido sustituidos por el ciberespacio y la fibra óptica. La aparición de las tecnologías de la información supone una nueva revolución en la concepción del modelo educativo

para la enseñanza superior y determina asimismo, nuevas reglas de juego para la oferta y demanda de las disciplinas universitarias. Las universidades ya no considerarán el territorio geográfico como un factor decisivo en la definición de su mercado potencial sino que supondrán una creciente internacionalización de la educación (Sola y Escrigas, 2000). Por su parte, las crecientes necesidades del sector industrial en la transferencia de la tecnología y los servicios de investigación, han facilitado la creación de nuevas unidades creativas con una capacidad mayor de proximidad y de interacción con el sector empresarial.

Desde esta postura, se debe apuntar que el cambio de las estructuras universitarias y la necesidad de desarrollo de calificaciones por todos sus componentes deberán ir de la mano uno con el otro. Sólo una transformación sistemática y encauzada de ambos factores podrá conducir al éxito a largo plazo (Sola y Escrigas, 2000). Ésta conlleva la creación de una universidad basada en nuevos principios y estructuras de gestión. Algunos ejemplos de ellos lo son: un modelo organizativo único y equilibrado, un modelo pedagógico nuevo (centrado en la "relación cliente" con el estudiante) y un modelo claramente tecnológico (De Joughe, 2003).

Proceso de cambio organizacional hacia una universidad virtual

En la actualidad, la educación superior está experimentando lo que podría representar uno de los retos más significativos en toda la historia de la educación (Matheos y Archer, 2004). Esto ocurre porque la universidad es una organización que crea y distribuye el conocimiento, material con el que se está edificando la nueva economía y sociedad de nuestros días. Asimismo, las demandas formativas de los ciudadanos también se han diversificado en lo que se ha denominado la "formación continua" (Bates, Duart y Argüelles, s.f.).

Un sinnúmero de fuerzas socioeconómicas - particularmente la globalización- ha acrecentado la movilidad de los estudiantes universitarios. De igual modo, ha suscitado la necesidad de una educación más amplia y de acceso más flexible. Para la mayoría de los analistas de la educación, estas tendencias representan un cambio tecnológico radical que algunos identifican como los inicios de la tercera revolución industrial. Ella se caracteriza por la aparición de una serie de "tecnologías de uso general -de rápida difusión- que mantiene un ritmo de mejora permanente y tiene un fuerte impacto en la

organización social y en la economía de países, empresas e individuos" (Pulido, 2002).

Tanto en las instituciones de educación superior a distancia como en el resto de las instituciones educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la actividad productiva han generado la aparición de una nueva forma de concebir, crear y transferir la información y el conocimiento explícito. Esto -junto con un nuevo entorno de recursos y espacios de interacción entre los agentes participantes en el sistema- posibilita el proceso propio de las actividades de enseñanza y aprendizaje y la conversión de la información y el conocimiento explícito, en conocimiento tácito (Vilaseca y Castillo, 2003).

Dentro de los procesos de instrucción, el fenómeno de la educación a distancia o virtual implica -sin lugar a dudas- un nuevo e inevitable cambio para las universidades contemporáneas. Propone un cambio de paradigma en las que las necesidades y expectativas cambiantes de los estudiantes son el centro de atención (De Joughe, 2003). Cuando se pretende lograr igual acceso de oportunidades educativas, es un vehículo muy eficaz. A través de esta modalidad se superan las barreras geográficas, temporales y sociológicas. El estudiante acude en cualquier momento y

lugar para adquirir una enseñanza de la misma calidad y con igualdad de oportunidades que en la educación tradicional (Mazzotti, 2003). Aún así, la educación a distancia no debe contraponerse de manera radical a la enseñanza convencional, dado que ambas se diferencian precisamente por la variedad e intensidad de la presencialidad y el uso de los recursos didácticos (García, 2000 en Mazzotti, 2003).

Se debe destacar que la tecnología, por sí misma, no provoca transformaciones. Su introducción y uso en una organización educativa o en un departamento de formación de una empresa no puede plantearse únicamente como el simple proceso de incorporación e implantación de una innovación o de una tecnología. Los cambios que ésta introduce van más allá del propio servicio formativo y la ubican como parte de una decisión estratégica. La resolución y el liderazgo para instaurarlos deben corresponder a los órganos de decisión estratégicos de la empresa o de la organización, es decir, a sus líderes máximos (Bates, Duart y Argüelles, s.f.). A raíz de ello, surge el cambio hacia un modelo de universidad virtual. Tal evolución no es responsabilidad del afán de un departamento de informática, ni del entusiasmo por la tecnología de un profesor autodidacto y con capacidad para idear materiales interactivos en línea. El aprendizaje a distancia es una estrategia de cambio en la organización y sólo puede convertirse realmente en ello si se asume y

lidera desde los órganos de gobierno institucionales (Bates, Duart y Argüelles, s.f.).

Es igualmente indispensable que se favorezca el cambio en un contexto de renovación pedagógica (Wellington, 2003). Esta reforma se hace patente a través del abandono de una forma vertical de transferencia del conocimiento para dar paso a un trabajo colaborativo en el que existirá una comunicación multidireccional. Su resultado es un modelo flexible y adaptado a las necesidades de los estudiantes (Wellington, 2003). Esta nueva forma de enseñar va a liberar a las universidades de las limitaciones de espacio y tiempo, a través de un modo de funcionamiento asincrónico (Oilo, 1998 en Mazzotti, 2003).

El concepto de educación a distancia debe percibirse como una modalidad de educación. Es una educación mediada por la tecnología, ya que procura la actividad y la proactividad de los estudiantes sobre la base de la conectividad y la interactividad (Mazzotti, 2003). Lo singular de la educación a distancia se centra en el hecho de que es un sistema flexible de educación que no exige el encuentro simultáneo de estudiantes y docentes en un mismo ámbito físico. A través de ésta, se lleva a cabo un diálogo didáctico de doble vía entre docentes y educandos separados físicamente en el espacio, en el tiempo o en ambos. Tal interacción entre el que enseña y el que aprende se convierte —obviamente— en el elemento central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Mazzotti, 2003).

La ironía es que la "universidad a distancia" se diferencia bastante del concepto habitual que se concentra en la "distancia" y la interpreta como el hecho de estar lejos de un edificio y del profesor tradicional que ofrece una clase. Esto, refiriéndose a una institución o una visión antigua en la que el profesorado es lo más importante (De Joughe, 2003). Por el contrario, la nueva universidad parte de una visión enfocada en el aprendizaje y en el estudiante. En ese sentido, pretende ser una universidad "sin distancias" hasta donde sea factible. Dada su naturaleza, se espera acerque más a los estudiantes a la universidad, al profesorado y al resto de la comunidad estudiantil. Estos temas se discuten en mayor detalle en la siguiente sección.

Desarrollo histórico de la educación a distancia

Si bien se piensa que el término "educación a distancia" es relativamente nuevo, éste ha existido por más de cien años (Valentine, 2002). Las primeras huellas de la educación a distancia pueden rastrearse en las epístolas de Platón a Dionisio o en las cartas de San Pablo a las comunidades cristianas (Bates y Argüelles, s.f.). Esta modalidad no representa un fenómeno del siglo XX. Nace como tema de interés social en la segunda mitad del siglo XX. Se deriva de la necesidad de estudiar y trabajar simultáneamente, y de aprender en forma individual. Durante dicho período, los únicos medios al alcance para el

aprendizaje a distancia fueron el impreso y las grabaciones en fonógrafo.

De esta forma, emerge la educación por correspondencia. La misma se caracterizaba por la presentación de la materia y la interacción entre el alumno y el tutor utilizando medios no tradicionales. Esta era incluyó la primera evidencia documentada de un curso por correspondencia. Ésta se publicó en un periódico sueco (1833) y ofrecía cursos de composición por correo. También, se destacaron los cursos sobre minería y la prevención de accidentes mineros (1891). Más adelante, aparecen las escuelas internacionales por correspondencia de Pennsylvania. Ejemplos similares se documentaron en los Estados Unidos, Alemania e Inglaterra durante el siglo XIX (Bates y Argüelles, s.f.).

Desde los primeros años del siglo XX, germinó un genuino interés por educar a diferentes sectores de la sociedad. Era imperioso proveer una educación que permitiera a los individuos adquirir las destrezas para ocupar los puestos disponibles y a tono con los tiempos. Para esta época, las limitaciones económicas, físicas y tecnológicas requerían mecanismos que brindaran a los individuos el acceso a la educación para satisfacer sus necesidades particulares (Bonilla-Romeu, 2004). Estos medios fueron la primicia de la educación a distancia e incluyeron básicamente el uso de la comunicación escrita y el servicio de correo. En el presente siglo, otros medios de comunicación masiva -así como diversas tecnologías de

información convergentes- han servido como generadores del desarrollo actual de la educación a distancia.

Entre las formas más antiguas de educación a distancia se encuentran los cursos por correspondencia que comenzaron formalmente en Europa. En esas décadas -entre el siglo XIX hasta mediados del siglo XX- comenzó a utilizarse el correo postal como vínculo entre el profesor y el alumno. Las principales características de la enseñanza por correspondencia -nombre que mantuvo hasta el siglo XX por la preponderancia del correo como medio de comunicación entre profesor y alumno- fue el empleo del correo postal como una única tecnología. La consecuencia de ello es la ausencia de una interacción directa entre alumno y profesor (Bates y Argüelles, s.f.). Esta forma de enseñanza subsistió como el principal medio de aprendizaje hasta la mitad del siglo, época en la que la radio y la televisión se hicieron más populares (Valentine, 2002).

Durante décadas, estos cursos atendieron las necesidades específicas de algunos sectores de la población. El siglo XX contempló la aparición de toda una gama de nuevos adelantos tecnológicos -el cinematógrafo, la radio, la televisión, el magnetófono y la computadora (u ordenador) personal. La institución característica de este período fue la que se denominó "megauniversidad". Un ejemplo de ésta lo fue "The Wisconsin's School of the Air". Dicha institución fue creada en 1920 en los Estados Unidos para ampliar el alcance de la educación formal. En Puerto Rico, hubo

algunas iniciativas similares tales como *La Escuela del Aire* en el 1936 y la *Educación a la Comunidad* en el 1949. Ambas estaban auspiciadas por el Departamento de Instrucción Pública (Bonilla-Romeu, 2004). La última iba dirigida a los adultos en las áreas rurales y utilizaba películas, radio, libros, folletos, carteles y discos fonográficos en la labor educativa (Meléndez, 1992).

Para las décadas de 1950, 1960 y 1970, la enseñanza que se valía de los medios tecnológicos de la época (tales como la radio, las audio caseteras y la televisión) fue ganando adeptos en diferentes países. Dicha tendencia fue más notable en lugares de difícil acceso a los centros de estudios. En los Estados Unidos, se impulsaron simultáneamente varias iniciativas. En Inglaterra, se origina la Universidad Abierta en 1969 (Bonilla-Romeu, 2004). La fundación de esta universidad marcó el comienzo de una nueva etapa donde surgieron distintas universidades con programas a distancia. Con su creación, el aprendizaje a distancia cobró prestigio y se visualizó como una promesa de innovación. A partir de la experiencia de esta universidad, muchas universidades en los Estados Unidos, Europa y otras partes del mundo comenzaron a revolucionar la academia mediante el uso de la tecnología y telecomunicaciones para impartir la enseñanza.

En América Latina, también se aunaron esfuerzos en esta dirección. Para 1977, aparecen la Universidad Estatal de Educación a Distancia (UNED) en Costa Rica y la Universidad

Nacional Abierta (UNA) en Venezuela. Ambas estaban apoyadas por las instalaciones físicas, el personal de apoyo, la facultad adiestrada y los componentes de envío de materiales por correspondencia, las audio caseteras y las vídeo caseteras, los cursos televisivos y los cursos grabados. Estas facilidades y las alternativas de estudio templadas por las necesidades de grupos particulares, dieron acceso a la educación superior a sectores de la población que no tenían acceso presencial a los centros docentes (Bonilla-Romeu, 2004).

Durante la década de 1980, se popularizaron los términos aprendizaje a distancia y educación a distancia, Por su naturaleza, estos vocablos se hallan estrechamente ligados a la tecnología. En Puerto Rico, este período contempló el gran esfuerzo por educar a la población no tradicional. La Fundación Ana. G. Méndez creó los cursos televisivos a través de la adquisición del Canal 40 de televisión. Para la década de 1990, afloraron grandes retos para las instituciones educativas. Los adelantos en los sistemas computadorizados brindaron acceso a la red de Internet a la población con conexión a una computadora y a un proveedor de servicio. Esto acortó la distancia física entre las personas, las comunidades, las ciudades, los países y el mundo en general.

En 1990, la Universidad Interamericana de Puerto Rico fue pionera en los diálogos sobre la infraestructura tecnológica necesaria para iniciar una oferta de cursos a

distancia mediante el uso de las telecomunicaciones. La infraestructura tecnológica que se desarrolló en este sistema universitario estaba conforme con esa perspectiva. En 1996, se empezó el proceso de evaluación y selección de equipo de videoconferencia interactiva. Al año siguiente, se promocionaron cursos en línea a nivel experimental. Para septiembre de 1997, la institución ya poseía cinco salones de videoconferencia interactiva localizados en la Oficina Central del Sistema (OCS) y en los Recintos de Bayamón, Metropolitano, Ponce y San Germán (Bonilla-Romeu, 2004).

A partir de esa década, los sistemas educativos mundiales reconocieron que la Internet es una herramienta de mucho valor para la promoción de los ofrecimientos académicos (Bonilla-Romeu, 2004). Los adelantos en la Internet y en los programas de computadora la convirtieron en una herramienta indispensable para las instituciones educativas y una aliada para el enriquecimiento de las experiencias educativas de sus estudiantes. Desde entonces, varias prestigiosas universidades han incursionado en los nuevos enfoques del aprendizaje a distancia mediante el despliegue de medios tecnológicos que aumentan su nivel de sofisticación en forma acelerada (Blumenstyk, 1997).

Hoy día, la Internet, las transmisiones por videoconferencia y las primicias de las conferencias de escritorio han dado a la educación a distancia una nueva dirección. Ahora, ésta puede ocurrir en tiempo real. Las universidades con una trayectoria tradicional han entrado en

la educación a distancia con el objetivo de llevar sus programas y sus recursos pedagógicos a personas y lugares donde anteriormente era imposible llegar. Éste es el caso de los proyectos colaborativos de INTELSAT (África).

INTELSAT es una de las compañías de satélites más grandes del mundo. Los Estados Unidos no es la excepción a esta tendencia. En este momento, más del cincuenta por ciento de las instituciones de educación superior ha incorporado alguna actividad de aprendizaje a distancia (Cotton, 1997).

Otro dato relevante es que el cuarenta por ciento de los cursos bajo la categoría de aprendizaje a distancia se ubica entre los cursos de mayor matrícula de estudiantes. Aún así, el por ciento de representatividad de todos los cursos ofrecidos en educación superior a través de estas modalidades es de siete por ciento. Alrededor de un 25 por ciento de las instituciones, tiene oferta de cursos graduados y subgraduados a través del aprendizaje a distancia (Cotton, 1997).

Las innovaciones y los avances tecnológicos -sin duda alguna- han estado al servicio de los educadores de todo el mundo. La computadora y la red de Internet son dos instrumentos tecnológicos de gran potencial para la educación mundial. Los sistemas de telecomunicaciones han simplificado los procesos para alcanzar una educación, independientemente del tiempo o la localización del estudiante. En la nueva era digital y tecnológica, la Internet ocupa el papel protagónico. Su impacto en aspectos

de la educación superior tales como la instrucción, la investigación y la administración universitaria es irrevocable (Mateos y Archer, 2004).

Se puede afirmar, que en cierta medida, todas las instituciones de educación superior han participado -en mayor o menor grado- de los beneficios de algunas de estas herramientas tecnológicas (Bonilla-Romeu, 2004). En la educación a distancia la instrucción no sólo acontece mediante un sistema computadorizado -usualmente la Internet- sino que también otros procesos educativos se producen a través del mismo sistema. Estos procesos incluyen los servicios estudiantiles, el adiestramiento y el apoyo académico (Levy, 2003). Desde este punto de vista, la educación a distancia no es un concepto nuevo para la academia.

La educación a distancia plantea la configuración de una nueva forma de distribución de la educación que toma en consideración una serie de transformaciones pertinentes en el ámbito de los recursos pedagógicos y tecnológicos asociados al proceso de desarrollo de la actividad educativa (Vilaseca y Castillo, 2003). En la educación a distancia, la actividad educativa se realiza en red. Integra y organiza los diferentes recursos mediante un proceso flexible basado en el conocimiento como materia prima y como producto. Además, la actividad de enseñanza y aprendizaje se integra junto con los procesos de comunicación en entornos de aprendizaje cimentados en el uso intensivo de

las tecnologías de información y telecomunicaciones. De igual forma, los recursos educativos trascienden los paradigmas tradicionales de la formación académica. Esto sucede mediante la integración de estas tecnologías que dan paso a la obtención de soluciones de aprendizajes complementarios, individuales y colectivos, de acceso global.

La era de la informática y del conocimiento marca una nueva manera de crear y diseminar el conocimiento en la sociedad global. La utilización de la tecnología hace ineludible su incorporación en la formación y el desarrollo de los profesionales y ciudadanos del nuevo milenio. Puerto Rico -como parte de este nuevo movimiento histórico- debe atemperar el quehacer de las instituciones de educación superior a esta nueva manera de funcionar en la sociedad. En los próximos años, se espera que todas las instituciones de educación superior en Puerto Rico se involucren en alguna actividad de aprendizaje a distancia.

Por último, la organización de los recursos reclama una superación de los modelos institucionales tradicionales con el objetivo de lograr un modelo de organización abierto y gestionado en red. Dicha modalidad educativa puede asentarse en las corrientes pedagógicas actuales que propicien las condiciones para un cambio de paradigma educativo. Entre las mismas se hallan: un aprendizaje centrado en la actividad del estudiante, la interactividad y la proactividad del grupo; una educación personalizada, que

procure la creatividad y el pensamiento divergente basados en los valores; y el trabajo en equipo y las tareas cooperativas. Esto -a su vez- deberá estimular en el estudiante las capacidades de adaptación y flexibilidad para un mundo cambiante y dinámico como el actual (Mazzotti, 2003).

El aprendizaje a distancia debe advertirse como una oportunidad de impartir enseñanza a aquéllos que tienen necesidades particulares. Por lo tanto, es responsabilidad de todas las instituciones velar que sus ofrecimientos estén de acuerdo con las expectativas de las personas a quienes van dirigidas con sus respectivos recursos y limitaciones.

Definición conceptual de "educación a distancia"

Existe una gran diversidad de definiciones para describir la educación a distancia. Éstas han variado substancialmente con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (Wellington, 2003). Las diferencias radican fundamentalmente en los aspectos en los que se hace hincapié y en función de la tecnología con la que se cuenta al momento de conceptualizarla.

Greenberg (1998) la definió como una experiencia de enseñanza/aprendizaje que utiliza un amplio espectro de tecnologías para llegar hasta los educandos a distancia. A la misma vez, esta experiencia se ha diseñado para animar la interacción del aprendiz y certificar el aprendizaje. Por otro lado, Teaster y Blieszner (1999) aseguran que este

término puede aplicarse a una variedad de métodos de instrucción. Sin embargo, su principal distinción está en que el profesor y el educando están separados en espacio y tiempo.

Keegan (1995) provee una definición más abarcadora al aseverar que la educación y el adiestramiento a distancia son el fruto de la separación tecnológica del profesor y el estudiante. El último es relevado de viajar a un lugar fijo y en un momento específico, para reunirse con una determinada persona. Del mismo modo, Willis (1993) apunta que la educación a distancia se produce cuando el maestro y el estudiante están separados por la distancia física y la tecnología. Es decir, la voz, el vídeo y el material impreso son utilizados como puente en el proceso de instrucción.

Desde otra postura, la "Middle States Association of Colleges and Schools" (1996) describe la educación a distancia como un proceso de educación formal en la que la mayor parte de la instrucción ocurre cuando el estudiante y el instructor no están en el mismo lugar o no se encuentran presentes al mismo tiempo. En este proceso, la información o las tecnologías para el aprendizaje a distancia son el conector principal entre el estudiante, el instructor y el lugar de origen del programa de estudios (Bonilla-Romeu, 2004). Asimismo, la educación a distancia se ha definido como una estrategia educativa basada en la aplicación de la tecnología del aprendizaje sin limitación de lugar, tiempo,

ocupación o edad de los estudiantes (García Llamas, 1986 en Barrantes, 1992).

Para García Aretio (2001), es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional y multidireccional que puede ser masivo. Se basa en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización o tutoría que -separados físicamente de los estudiantes- instan a un aprendizaje independiente y cooperativo. Una acepción más reciente describe al aprendizaje a distancia, la educación virtual o el aprendizaje en red como aquellos estudios conducidos de una manera no tradicional, en el que no se está en un salón de clase con un profesor presencial (Bonilla-Romeu, 2004). Un ambiente de aprendizaje a distancia apoya un enfoque centrado en el alumno e integra un número de tecnologías que permite actividades de interacción tanto sincrónicas como asincrónicas (Aste, 2003).

Definida en su forma más básica y sencilla, la educación a distancia acaece cuando el estudiante e instructor se encuentran separados logísticamente. Es una modalidad en la cual el proceso educativo se realiza mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, mientras que la interrelación entre los alumnos y profesores no es a la vez sincrónica, ni en el mismo espacio (Wellington, 2003). Con ella, se hace referencia a cualquier proceso o sistema educativo o de aprendizaje en el cual el profesor y/o el instructor están separados de sus

estudiantes geográficamente o en tiempo. También, los estudiantes están apartados de los otros estudiantes y los recursos educativos disponibles (California Distance Learning Project, 2005).

El aprendizaje a distancia contemporáneo se efectúa mediante la implantación de la tecnología de las computadoras y la electrónica, conectando al profesor y al estudiante en tiempo real, remoto o según la necesidad creada. De ninguna manera, se excluyen los procesos de aprendizaje tradicionales. Por el contrario, se emplea frecuentemente en conjunto con los procesos de adiestramiento profesional o de salón de clases que ocurren presencialmente (California Distance Learning Project, 2005). En este mismo sentido, hay que subrayar que a menudo se mezclan conceptos como universidad virtual, campus virtual o cursos en línea. Incluso se les atribuyen las mismas características (Vilaseca y Castillo, 2003). El término universidad virtual engloba un significado más sistémico de la universidad. Constituye un concepto integral, de universidad en sí misma, bastante distinto del término campus virtual (Vilaseca y Castillo, 2003).

La institución universitaria bajo investigación la define como un proceso de educación formal en el que la mayor parte de la instrucción acontece cuando el estudiante y el instructor no comparten el mismo lugar y/o tiempo. Es una experiencia planificada en la cual se utiliza una variedad de tecnologías -sincrónicas y asincrónicas- tales

como los cursos en línea (Internet), la videoconferencia y la videoconferencia interactiva de audio y de vídeo. Además recurre a otras modalidades para propiciar el aprendizaje del estudiante que se halla en un lugar distinto del profesor. Estas lecciones están diseñadas para estimular la interacción y la verificación del aprendizaje.

Las estadísticas de los últimos años respaldan la prominencia y el crecimiento de la educación a distancia. En Europa, por ejemplo, el porcentaje de personas que reciben educación superior ha crecido considerablemente. Estas cifras están todavía muy por debajo de las de los Estados Unidos (De Joughe, 2003). La educación a distancia encierra un gran atractivo para los estudiantes. Dicha razón, la convierte en uno de los antagonistas más serios de la educación cara a cara (Matheos y Archer, 2004). El perfil demográfico de los estudiantes universitarios ha cambiado radicalmente en los últimos diez años. Refleja un aumento en el número de "educandos concurrentes", es decir, los individuos que combinan el estudio a distancia con el estudio presencial.

Para mediados de la década de 1990, aproximadamente 67% de los estudiantes a distancia en la nación estadounidense estaba matriculado concurrentemente en cursos presenciales. En la Universidad de Queens y la Universidad de Saskatchewan, la cifra había sobrepasado el 75% (Matheos y Archer, 2004). De acuerdo a los informes del Departamento de Educación de los Estados Unidos, la matrícula de

estudiantes universitarios en los programas de educación a distancia incrementó dramáticamente durante el período comprendido entre 1995 y 1998 (Baker, s.f.).

Asimismo, un estudio reciente del Centro Nacional para Estadísticas en Educación (NCES) demostró que para los años 1994 y 1995, la cantidad de programas a distancia había crecido en un 72% (U.S. Department of Education, 1999). Un 20% de las instituciones encuestadas por el NCES planificó el establecimiento de programas a distancia y de grados académicos en línea dentro de los próximos tres años.

Entre 1997 y 1998, una encuesta de la citada agencia reveló que por lo menos 20% de los entrevistados (de una muestra de 990) consideraría unirse dentro de los próximos tres años a alguna de las 1,680 instituciones post secundarias con cursos a distancia (NCES, 2003). En 1998, ya se habían registrado alrededor de 54,000 cursos disponibles a través de la red con servicio a una población de casi 1.6 millones de estudiantes (Prester, 2001). Para esa misma fecha, el 51% de las instituciones de educación superior en los Estados Unidos había incluido un plan de informática y telecomunicaciones en sus planes estratégicos (Levy, 2003).

Para 1999, esta cifra había aumentado a 61% (Council for Higher Education, 1999). Gibson (1998) encontró que más del 90% de las instituciones universitarias con más de 10,000 estudiantes brinda actualmente alguna forma de educación a distancia. Lo mismo sucede con el 85% de las

instituciones que cuenta con una matrícula entre 3,000 y 10,000 estudiantes (Langford, Weeks y Hobbs, s.f). Para esa misma fecha, se estimó que de 14.3 millones de estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior, más de 750,000 estaban matriculados en cursos a distancia. Ese mismo año, un estudio de la "American Assembly of Collegiate Schools of Business" determinó que un 39% de las 232 escuelas de negocios en once estados de los Estados Unidos, posee una oferta de programas a distancia.

Una encuesta de Green (2001) reveló que por lo menos 11.8% de los colegios y universidades en los Estados Unidos incluye bibliotecas y servicios en línea en sus planes estratégicos. La investigación más completa -citada en el estudio de la educación distancia- pertenece al trabajo de Russell (1999). Este investigador revisó 365 estudios producidos entre 1928 y 1998. Estos estudios compararon la instrucción en vídeo y vídeo interactivo o satélite (telecursos y televisión), con los cursos presenciales. El resultado más sorprendente de este análisis estadístico se caracteriza por la diversidad y el despegue de la educación a distancia en el período de 2002-2003. La cifra de estudiantes a distancia fue de alrededor de nueve millones. Al parecer, la educación completamente a distancia representa el cinco por ciento de la oferta de educación superior de una nación en la mayoría de los países desarrollados (Bates y Argüelles, s.f.). Estos datos corresponden a la última estadística publicada hasta 2003.

No obstante las tendencias revisten de mayor importancia que las cifras reales. Para los años posteriores, la orientación general es más hacia los cursos en línea y menos a los cursos basados en materiales impresos. Se extiende de proveedores privados a proveedores públicos, a pesar de que es probable que en este último progrese a un ritmo más lento. Durante los últimos ocho años, este aumento en el uso de la enseñanza electrónica - tanto en la formación de las empresas como de los campus universitarios y escuelas de educación superior- se manifiesta como una tendencia que continuará (Bates & Argüelles, s.f.).

Por su parte, Curtin University (Australia) ha utilizado el sistema de videoconferencia -a través de la conexión con estudiantes en Singapore- para llegar a los estudiantes de Australia Occidental y mejorar los cursos en su Escuela de Negocios (Valentine, 2002). Otros ejemplos se hallan en Gran Bretaña y Noruega, donde también se ha identificado un conjunto de espacios virtuales (Keegan, 1995). Otros lugares tales como Beijing, Jakarta y algunos países suramericanos como Brasil y Argentina han comenzado el uso de técnicas de aprendizaje a distancia para llegar a confines nunca antes penetrados. Algunos países como China han evolucionado de una educación élite a una en masa. Sostienen que las universidades tradicionales ya no pueden satisfacer todas sus demandas educativas (Valentine, 2002). China utiliza el sistema de radio y televisión para atender

1.5 millones de estudiantes, de los cuales dos terceras partes se encuentran matriculados en un programa académico.

El liderazgo universitario en la educación a distancia

Aunque todavía existe una gran confusión por parte de la gerencia universitaria en relación con la dirección apropiada de estos programas dentro de la educación superior, la misma ha adelantado significativamente durante los pasados años (Bothel, 2001). La mayoría de los programas de educación a distancia ha sido implantada con una visión que no es universalmente compartida y persigue metas que no son claramente concebidas (Bothel, 2001).

La academia ha evolucionado, la tecnología ha mejorado y la demanda de los estudiantes es cada vez mayor. Ante esta inclinación, lo paradójico es que sólo se han registrado cambios mínimos en la estructura universitaria concerniente a las necesidades del estudiante a distancia. Hasta el momento, no ha habido un período en el que un número mayor de fuerzas haya impactado a la educación superior. Esto se ha traducido en ajustes en todos los procesos académicos, administrativos y estudiantiles, que de alguna manera se deben a esta categoría de estudiantes.

Muchas universidades ya sienten presión respecto al control de sus gastos, el mejoramiento de la calidad de la instrucción, la atención a las necesidades de los clientes/estudiantes y la respuesta a la competencia. La tecnología de la educación a distancia tiene el potencial de

asistir en la solución de estas necesidades (Valentine, 2002).

Bason y Sherritt (1992) encuestaron a una muestra de líderes de la educación superior para determinar cuáles son los problemas mayores a los que se enfrentarán los educadores de la nación americana en el próximo milenio. Entre las respuestas obtenidas sobresalen: una mayor capacidad para satisfacer el aumento en las demandas con unos recursos limitados; el aumento o el mantenimiento del acceso tecnológico; una utilización más eficiente de la tecnología y la distribución compartida de lo que está disponible.

Un factor clave en la transición hacia el aprendizaje a distancia es el establecimiento de un plan que estipule el compromiso de todos los administradores universitarios. La facultad, los administradores y la alta gerencia universitaria deberán trabajar colaborativamente en equipo para que el programa de educación a distancia sea exitoso. El entendimiento de las perspectivas de cada uno de estos grupos marcará la diferencia entre un programa efectivo o uno accidentado y débil (Schifter, 2002). Cada uno de estos núcleos deberá colaborar en el diseño de un plan con una visión centralizada y reforzada. La transición a una estructura organizativa -que proporcione seguimiento al cumplimiento de los objetivos de la misión- será un factor clave que deberá considerarse en la planificación de una universidad virtual.

Tales menesteres llevan a reconocer que actualmente las universidades tradicionales se enfrentan a tensiones entre los académicos y la administración central; el personal administrativo y el académico; los estudiantes, los servicios de los estudiantes, los académicos y la autoridad universitaria; y, los accionistas externos. Esto provocará que no todos los componentes universitarios tengan el mismo nivel de responsabilidad con respecto a los objetivos de la organización (De Joughe, 2003). Para ello, será imperativo el logro de una visión holística de los programas de educación a distancia (Husmann y Miller, 2001). Estos programas no subsistirán en un vacío sino que dependerán de un gran número de elementos que serán determinados por las metas. Algunos de estos factores son: las habilidades del instructor, el clima del aprendizaje, las actitudes y responsabilidades de los estudiantes, la adecuación del producto, la receptividad de los administradores y la cultura organizacional existente, entre otros.

En este ambiente turbulento que rodea a las instituciones universitarias, muchas veces el proceso de toma de decisiones no se ubica en un contexto estratégico. A menudo, se introducen cambios a través de nuevos métodos operativos y mecanismos de gestión no planificados (Sporn, 2003). Estas acciones no se adaptan al plan estratégico requerido para lograr con éxito la transición hacia el nuevo cambio virtual. En este caso, los líderes universitarios serán los responsables de guiar a la universidad a través de

un proceso de transformación y adaptación constante. Las universidades no deben anclarse en un punto, ni detenerse aferradas a un sistema estático puesto que en una situación de progreso permanente no conducirá a ningún lugar (Tarín y Duart, 2004). La única salida será que la adaptación vaya acorde con los tiempos, hasta donde sea posible.

Gabriel Ferraté, Rector de la Universidad Politécnica de Catalunya durante el período de 1978 a 1994, defiende la urgencia del apoyo de los altos líderes universitarios en la transición hacia una universidad virtual (Tarín y Duart, 2004). Para Ferraté, estos líderes deberán poseer atributos que sean cruciales en la transformación universitaria. La ausencia total de estos líderes dificultará la transición hacia el cambio. Por otro lado, el apoyo parcial de éstos al proceso del cambio virtual promoverá sólo lo mínimo y dará la impresión que éste no es relevante para la institución.

La primera cualidad esencial será la iniciativa. Los proyectos por sí solos no arrancan, mucho menos, si tras de ellos no hay la iniciativa para ponerlos en marcha. El educador destaca -como segundo atributo- que los líderes universitarios deberán actuar como clarificadores de problemas. Serán capaces de abordar directamente los problemas que emergen día a día y buscar soluciones satisfactorias. En tercer lugar, Ferraté añade a la creatividad como una condición fundamental en los líderes universitarios. De ella, provienen las ideas para encaminar

los proyectos y ayudan a descubrir el mejor modo de encontrar soluciones a los problemas. Esta cualidad se complementa con la iniciativa y con la faceta de clarificador de problemas.

Ferraté -tomando como punto de partida las tres cualidades antes mencionadas- hace referencia a nueve factores a ponderarse en la implantación de un modelo de universidad virtual. Primero, subraya la importancia de realizar un diagnóstico de la situación de la institución. Para llegar al mismo, se debe ejecutar un examen realista que sopesa todos los factores -positivos y negativos- que influyen sobre el cambio al que se enfrenta la institución. Con la finalidad de obtener un diagnóstico exhaustivo, deberá hacerse uso de la mayor información posible. En segundo lugar, como parte del diagnóstico, será imprescindible que se fijen los objetivos y las estrategias a seguirse. Según Ferraté, ésta es la tarea más complicada y valiosa del liderazgo universitario.

En tercer lugar, hay que comprender que cada asunto tiene su tiempo. Lo importante no es determinar cuándo se lograrán los objetivos perseguidos, sino que éstos puedan cumplirse. Esto significa que se debe designar un orden de prioridades. En cuarto lugar, toda universidad en proceso de cambio permanente deberá fomentar las labores de adaptación, mas no en el sentido de "sobrellevar las circunstancias" o de "someterse a una realidad inflexible". En quinto lugar, Ferraté recalca que las universidades

sumidas en un proceso de transformación virtual deberán valorar continuamente el mismo. Dicha evaluación deberá acaecer a lo largo del tiempo, no al momento del cumplimiento de los objetivos fijados. Es decir, es un asunto a estudiarse día a día, mientras estén en curso tanto los acontecimientos como las acciones.

En sexto lugar, el Rector defiende la importancia de asumir los errores y las responsabilidades que éstos conllevan en todo momento. Las instituciones están gobernadas por personas que -como humanos- pueden cometer errores. De cada equivocación se debe extraer una lección. En séptimo lugar, Ferraté resalta que hay que sacar ventaja de las nuevas tecnologías para lograr los objetivos. El beneficio de la tecnología no se persivirá de nada sino se genera un cambio de mentalidad en las personas. En octavo lugar, es imprescindible reconocer a la competencia. La competencia obliga en todo momento a progresar, perseguir incesantemente la evolución necesaria y adaptarse a un entorno mutable. En noveno y último lugar, Ferraté indica que la competencia debe llevarse dentro de un marco ético. Esta ética debe cimentarse en la responsabilidad y el respeto a los demás y a la sociedad (Tarín y Duart, 2004).

Por otra parte, Beaudoin (2003) -en un estudio reciente de la Administración para el Aprendizaje a Distancia- defendió la importancia de que los líderes institucionales estén lo suficientemente informados y convencidos. De esta forma, podrán responder a un conjunto de preguntas

fundamentales que influirán en la viabilidad futura de la educación a distancia en sus instituciones educativas. Entre estas interrogantes se encuentran: ¿Cuánta facultad hará falta en los próximos diez años?, ¿Sobrevivirá el concepto "salón de clase"?, ¿Es viable la estructura presente de la institución para la educación a distancia?, ¿Será indispensable que los profesores y estudiantes se reúnan todavía en las universidades?, ¿Podrán los que toman las decisiones en las organizaciones responder a los nuevos competidores?, entre otras interrogantes. Ante estas preguntas, los líderes universitarios deberán suministrar respuestas basadas en una perspectiva informativa real (Howell, Williams y Lindsay, s.f.).

Tales interrogantes suscitarán diferencias substanciales en el nivel de receptividad y percepción de los líderes universitarios en relación con la implantación del cambio hacia una nueva universidad virtual. Una de las posturas recoge el malestar y la oposición de los líderes universitarios a la educación a distancia. Sostienen que la falta de contacto humano directo -característico de un ambiente de estudios tradicional- es una de las causales de los sentimientos de abandono y soledad en el estudiante. Esta modalidad frena e inhibe la motivación entre los estudiantes. Esto puede conducir a una persona a darse de baja de la universidad. Del mismo modo, la falta de hábitos de estudio dificulta y afecta negativamente a algunos alumnos.

Si se tiene que trabajar en el terminal de una computadora, la ausencia de familiaridad con la tecnología es un obstáculo que ocasiona ansiedad y falta de perseverancia. Por otro lado, a veces, los cursos se centran más en los aspectos tecnológicos que en los contenidos y se desvirtúa el verdadero propósito del aprendizaje. A ello se le suma la inexperiencia de los estudiantes y los docentes en el manejo de los cursos a distancia. Por último, se puede carecer de acceso real al curso, ya sea por la disponibilidad de tiempo, equipo, permisos de acceso o autorización, entre otros (Mazzotti, 2003).

A pesar de las posibles trabas, algunos líderes educativos defienden la educación a distancia como un paso crucial hacia la democratización de la educación superior. Si se parte de la premisa de que aumenta el número de puestos de la facultad, la educación a distancia puede: atender a una población geográficamente dispersa; facilitar el acceso a los estudiantes que no tienen posibilidad de trasladarse por razones laborales, familiares, impedimentos físicos y por razones económicas; ofrecer una segunda oportunidad a quienes no pudieron iniciar o concluir sus estudios; permitir a los estudiantes seguir sus estudios sin los requisitos de espacio, asistencia y tiempo propios de la enseñanza tradicional, y garantizar la permanencia del estudiante en su propio medio cultural. También, combinar la necesidad de educación y trabajo para adaptarse a los

constantes cambios culturales, sociales y tecnológicos (Mazzotti, 2003).

Dicha flexibilidad de horarios proporciona al estudiante más posibilidades de acceso a la educación con una mayor equidad respecto a las oportunidades. Estos líderes interpretan que la educación a distancia beneficia el cambio de paradigma educativo. Ello se debe a que el centro del proceso educativo no está en el docente sino en el grupo que construye el conocimiento en forma colaborativa. Así se desplaza la concepción del docente como único transmisor de conocimiento. De esta forma, se multiplican las posibilidades de intercambios personales edificados en propuestas interactivas y proactivas. Hace factible un acercamiento más personal entre el estudiante y el profesor en la enseñanza a distancia, dadas sus diversas herramientas. Algunos de estos instrumentos son: el correo electrónico, las conversaciones sincrónicas, los foros de discusión y la videoconferencia. Independiente de las distancias geográficas y las posibilidades de horarios, la educación a distancia provee el espacio para el trabajo en equipo. Incluso respalda la colaboración entre los profesores y estudiantes de distintas instituciones educativas.

Algunos líderes universitarios perciben que los cursos a distancia son más personalizados. En términos de la comunicación, son más llevaderos para las personas que son tímidas o de baja estima. Esto favorece el que se eliminen

las inhibiciones que se asoman en los grupos presenciales en los que participan colegas o superiores jerárquicos. Otra ventaja es el acceso inmediato a la información a través de la red. Se garantiza un contenido permanente y una mayor variedad de recursos multimedios para enriquecer los contenidos del curso y una mayor interactividad (Mazzotti, 2003).

Los factores a considerarse en la implantación de una universidad virtual

Al momento de determinar si las instituciones están preparadas para la administración de una nueva universidad virtual, los líderes universitarios deberán considerar una serie de factores. Compora (2003) identificó doce factores esenciales para este proceso. Éstos son: (1) el contenido de un enunciado de misión para el programa de educación a distancia; (2) el procedimiento para el análisis de necesidades, (3) la demografía estudiantil; (4) la adquisición, el desarrollo y el diseño de criterios de evaluación para los cursos; (5) la aprobación jerárquica de los cursos; (6) los sistemas de transferencia de los cursos; (7) la selección de los instructores para los cursos a distancia; (8) los procedimientos para la administración y enseñanza de los cursos a distancia; (9) los procesos de matrícula para los estudiantes a distancia; (10) el presupuesto; (11) los procedimientos de mercadeo; y (12) la

evaluación formativa y sumativa para cada uno de los cursos y para todo el programa de educación a distancia.

El primer factor a ponderar es que se produzca una misión propia que contemple la educación a distancia. Aquellos programas que no cuenten con sus enunciados de misión, probablemente funcionarán acorde con la misión institucional, lo que no es siempre apropiado. La naturaleza cambiante de la tecnología obligará a los programas a distancia a mantener sus objetivos en relación con los objetivos y los contenidos de los cursos. Los cambios tecnológicos y de personal pueden hacer que los miembros de las instituciones pierdan de perspectiva la verdadera misión del programa. Por lo tanto, una misión de educación a distancia específica deberá concebirse para asegurarse de que -a largo plazo- el programa pueda satisfacer las necesidades de los estudiantes, a la par con las nuevas tecnologías.

Compoma (2003), cita a Willis (1994), en la reafirmación de la importancia de una misión propia para los programas de educación a distancia:

...un enunciado de misión definido y articulado claramente será esencial para el desarrollo exitoso de un plan estratégico de educación a distancia. La misión es frecuentemente un elemento ignorado o diseñado inadecuadamente en los proyectos de educación a distancia. La misma no debe comprender exclusivamente la generación de un enunciado verbal expresado apropiadamente, sino que también representará las metas y los objetivos que la apoyarán significativamente (p. 16).

Cuando los enunciados de misión no se diseñan adecuadamente, las metas y objetivos permanecen también indefinidos. Por lo tanto, éstos tienen que estar articulados de forma precisa para garantizar la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y la institución. En esta misma línea, Bryson (1990) sostiene que la misión de los programas de educación a distancia será un reflejo de la visión organizacional y la orientación de su dirección futura. El mismo se logra a través de la identificación clara del propósito de la organización, el servicio a sus clientes y su contribución a la sociedad. Claro está, no se puede presumir que la visión del programa sea idéntica para todo el mundo. Una misión organizacional definida con nitidez aminorará el riesgo de conflictos y será la base desde la cual las estrategias y los planes de acciones serán desarrollados (Compora, 2003).

Otros factores que deben examinarse en la implantación de un programa de educación a distancia se vinculan con el desarrollo de procedimientos adecuados para el análisis real de las necesidades y la identificación de las tendencias demográficas en la población estudiantil. Esto implica la evaluación de los recursos institucionales necesarios para el programa, el tipo de estudiante potencialmente interesado en la oferta a distancia, los cursos que los estudiantes podrían tomar en cuenta y la determinación de si estos últimos realmente persiguen obtener un grado académico o simplemente matricularse en cursos aislados para un

traslado. Compura (2003) puntualiza que un análisis tanto formal como informal deberá llevarse a cabo para cerciorarse de que las necesidades de los estudiantes sean satisfechas a cabalidad. Willis (1994) asevera que antes de resolver un problema o hacer mejoras de envergadura, se debe verificar que el problema identificado sea el correcto y que el esfuerzo esté dirigido hacia las necesidades reales.

De acuerdo con la revisión de literatura, esto no siempre ocurre de esta manera. En la medida en que la tecnología cambia, evolucionan las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, estas deberán ser evaluadas regularmente. Tal valoración debe ser a la luz de los recursos institucionales, la tecnología, la facultad y el presupuesto. Willis (1994) acentúa la importancia de reconocer estas necesidades, puesto que "hasta que no se identifique adecuadamente la necesidad real, no se encontrará la solución apropiada. Una vez sea especificada, un número infinito de alternativas será probable." Por lo tanto, los programas deberán ser flexibles y las instituciones universitarias deberán prepararse para las variaciones demográficas en su población estudiantil.

Hoy día, la mayoría de las instituciones con ofertas a distancia está dentro de los confines de áreas urbanas densamente pobladas. En gran medida, es la consecuencia de los cambios en el perfil estudiantil y los patrones profesionales actuales. Entonces es imperativo encaminarse para prestar servicio a una población amplia de adultos en

busca de adiestramiento, readiestramiento, certificaciones y oportunidades de aprendizaje continuo. Dado que los estilos de vida se han transformado, los métodos tradicionales de aprendizaje no se ajustan a esta población. Otros factores tales como el tiempo, los recursos fiscales y los asuntos de índole geográfica demandarán un aprendizaje a distancia. Con el fin de acomodar las necesidades reales de los estudiantes, las instituciones universitarias deben llevar a cabo un análisis de necesidades permanentes y encuestas demográficas periódicas.

Para Compora (2003), el cuarto factor esencial es la identificación de procedimientos para la adquisición, el desarrollo y el diseño de criterios de evaluación para los cursos a distancia. Los programas a distancia requerirán la coordinación de múltiples esfuerzos con otras entidades. Entre éstas se hallan: los departamentos académicos, la facultad, los administradores, los técnicos de computadoras, los centros de aprendizaje y pruebas, las librerías, las bibliotecas y los centros de extensión. Es primordial que se adjudique la responsabilidad de la coordinación de los elementos específicos del programa. De este modo, se puede tener la certeza que el estudiante a distancia va a recibir el mejor acceso a la instrucción, los servicios de apoyo y los recursos disponibles.

Un quinto elemento es el establecimiento de un sistema de aprobación jerárquico. Deberá haber procedimientos uniformes para la selección y la aprobación de los cursos a

ofrecerse a distancia. Tales medidas son para certificar que el contenido y los objetivos de los cursos se atemperen a las necesidades estudiantiles. También, evita que los asuntos de presupuesto y la sobrecarga de los profesores se conviertan en problemas adicionales. Se ha indicado que, en ocasiones, algunos cursos no son aptos para la modalidad a distancia. Entretanto, otros cursos son programados aunque no haya un profesor para dictarlos. En otras instancias, la selección de los instructores se halla en función de su disponibilidad para ofrecer el curso, no en su experiencia y capacidad. Un sistema de aprobación estructurado minimizará la probabilidad de que las decisiones pobres confluyan con la selección de los cursos y los instructores.

Compura (2003), señala la urgencia de desarrollar criterios específicos adicionales en la programación a distancia, según expresado por Willis (1994). Afirma que:

....cuando la instrucción se desarrolla sistemáticamente, los cursos presentan una organización y una consistencia lógica, que comprometerán a los estudiantes y proveerán las condiciones necesarias para un aprendizaje efectivo. Un proceso diseñado formalmente incluirá: una estructura jerárquica apropiada, unos objetivos definidos, el desarrollo de criterios específicos para las pruebas, los mecanismos para la selección apropiada de la tecnología y los presupuestos adecuados, entre otros (p. 17).

Compura (2003) distingue un sexto factor en la programación a distancia. Por lo general, existe muy poca consistencia respecto a cómo las instituciones de educación superior transfieren tecnológicamente la oferta a distancia. La literatura indica que la selección del método a

utilizarse debe descansar fundamentalmente en la tecnología disponible y no forzosamente en un proceso diseñado sistemáticamente. Pese a ello, la elección del método más apropiado deberá apoyarse en el análisis de necesidades establecido previamente. Algunas preguntas relacionadas al método a ponderarse son: cuáles generarán una mayor matrícula; cuáles serán más costo-efectivos; cuáles preferirán los estudiantes y la facultad; y cuáles facilitarán la comprensión eficaz del contenido del curso. Es trascendental instituir los métodos que funcionarán mejor en determinada situación. Esto será crucial para las consideraciones de personal y presupuesto.

La selección de los instructores para los cursos a distancia es el séptimo factor a observarse en la programación a distancia. Casi siempre, los instructores ofrecen cursos a distancia dependiendo de su disponibilidad y capacidad técnica y no en su preparación académica (Compora, 2003). En la mayoría de los casos, los miembros de la facultad requerirán inicialmente ayuda técnica y académica. Tal respaldo es para enfrentarse a métodos de enseñanza totalmente distintos a los que están acostumbrados. Esto exigirá un adiestramiento extenso y continuo que determinará lo que deberá abarcar el curso; cuáles serán los objetivos y la forma más apropiada de transmitirse; qué tipo de tareas será asignado; cómo se administrarán los exámenes; qué recursos educativos se precisarán, y qué métodos de evaluación deberán ser

empleados. Todos estos factores son preponderantes para el establecimiento de los objetivos y los resultados del aprendizaje. Cabe apuntar que la tendencia actual refleja cierta resistencia de la facultad a romper con el paradigma educativo tradicional y lanzarse al concepto de educación a distancia.

Por su parte, Compara (2003) hace referencia a un octavo factor que guarda relación con los procedimientos para la administración y enseñanza de los cursos a distancia. La investigación en esta área confirma que -por lo regular- los estudiantes aparentan no contar con el apoyo que genuinamente precisan. Hay que proveer a los estudiantes las destrezas que los habiliten para procesar los datos, entender su relevancia y adquirir el conocimiento. También, será esencial el desarrollo de un análisis y diseño sistemático para que la educación a distancia pueda incorporarse al sistema educativo global de la institución universitaria. Muchas de las instituciones descargan la mayor parte de la responsabilidad en los instructores y no informan a los estudiantes acerca de los recursos a su alcance para auxiliarlos en sus necesidades. Por lo tanto, deberá suministrarse un sostén continuo para la facultad. Controlado el aspecto tecnológico, la facultad puede trabajar en el diseño y el desarrollo de los cursos a distancia. Además, deben valerse de un apoyo técnico que los capacite para el manejo de las tecnologías necesarias para transferir el curso.

En relación con el factor noveno, se debe auscultar el impacto de los programas a distancia respecto a la matrícula de estudiantes. Esta exploración arrojará si realmente se están atendiendo estudiantes en búsqueda de un grado académico o si se está reciclando la población estudiantil. Estos datos serán sumamente provechosos para la administración del programa.

El presupuesto es el décimo factor a estimarse en la educación a distancia. Para que estos programas sean exitosos, un presupuesto anual deberá estipularse. Los programas a distancia más desarrollados y sólidos son aquéllos que cuentan con su propio presupuesto. Esto se contrapone a programas que dependen exclusivamente de fondos externos con los que se inician, pero que no proveen para el mantenimiento de su funcionamiento posterior.

Un presupuesto adecuado es requisito para el soporte y la actualización de las operaciones, el adiestramiento y el apoyo. Willis (1994) asevera que -debido a al impacto de la educación a distancia en las decisiones de gastos de las instituciones universitarias- es vital que el ejecutivo principal se involucre en los análisis de costos. Su participación asegura que los datos recopilados sean visualizados -por parte de los que toman las decisiones en la organización- de forma pertinente y racional. De no haber un compromiso monetario, los programas no podrán mercadearse adecuadamente, la tecnología no podrá mantenerse y no habrá un crecimiento considerable. Para que un

programa a distancia sea viable, éste deberá llenar las expectativas estudiantiles y sostener un nivel de costo-efectividad razonable para las instituciones universitarias.

En esa misma dirección, Compora (2003) hace referencia al mercadeo como otro factor trascendental en la educación a distancia. Para que los programas a distancia crezcan, sus gastos deberán constar en las partidas del presupuesto organizacional anual. Asimismo, el mercadeo será crucial. La ausencia de estrategias de mercadeo para promover la oferta a distancia puede limitarla a grupos específicos y restringir el espacio para el crecimiento. Por el contrario, las instituciones con un mercadeo agresivo tendrán la oportunidad de ampliar sus ofrecimientos y emplear una mayor diversidad de métodos en su transferencia.

Por último, es necesario considerar una evaluación formativa y sumativa para cada uno de los cursos y para todo el programa de educación a distancia. Las instituciones asignarán a un personal específico que será el encargado de recibir los datos e implantar los cambios. La retrocomunicación de los estudiantes, la facultad y los administradores será importante y deberá llevarse a cabo periódicamente. Esta evaluación deberá destinarse para mejorar los procesos de implantación (evaluación formativa) y proveer un análisis final de la efectividad de la instrucción (evaluación sumativa).

De otra parte, Clark (2000) -uno de los autores más relacionados con el análisis del cambio en las instituciones

universitarias- define a las universidades que tienen la capacidad de transformación como "universidades emprendedoras". Hace hincapié en cinco parámetros que sirven para dilucidar cuáles instituciones universitarias pueden verdaderamente avanzar en el camino de la transformación. El primer factor consiste de un núcleo de dirección sólido. Las organizaciones educativas se distinguen a menudo por su escasa capacidad de autodirección, es decir, por la falta de equipos de gestión sólidos. Para cualquier proceso de cambio palpable, hay que constituir equipos profesionales que estén al mando de las instituciones educativas. También, se deben forjar nuevos valores gerenciales para dirigir a este tipo de instituciones.

El segundo factor se compone de la existencia de un contexto amplio de desarrollo. Éste se delimita tanto en la interacción interna de la organización como en la relación entre ésta y su contexto. La interdisciplinariedad real y el trabajo en equipo entre los diferentes departamentos académicos es un estímulo comprobado de iniciativa. El tercer factor recomendado por Clark es la promoción de una base de financiación diversificada. Las instituciones educativas emprendedoras tienden a modificar esta situación al buscar complementar esta financiación con la de terceros o con la generación de sus propios recursos. La misma es, sin duda, una vía inteligente de transformación institucional. Un cuarto factor engloba un núcleo académico

motivado. Cualquier institución innovadora precisa de un núcleo de personas motivado. En el caso de las organizaciones educativas, esto es especialmente relevante, quizás como en el resto de las organizaciones de servicio. El trabajo de la innovación de los servicios, los incentivos a partir de ésta y el refuerzo del trabajo en equipo e interdisciplinario pueden ser elementos que propicien la motivación del equipo académico. Por último, es crítico el quinto factor: una cultura de trabajo emprendedora e integrada que vea el cambio como algo posible y necesario.

El Desarrollo Organizacional (DO) como herramienta de cambio para una universidad virtual

Una vez advertido cada uno de estos factores, se deben vislumbrar los mecanismos necesarios para un cambio efectivo hacia una universidad virtual. Las instituciones educativas deberán ampararse por estrategias que allanen su transición de una universidad tradicional a una virtual, sin barreras de espacio y tiempo. En este espacio, el Desarrollo Organizacional se convierte en un instrumento útil para la transformación universitaria. Si se toma como punto de partida que el Desarrollo Organizacional es un proceso de mejoramiento planificado de la organización y que las instituciones de educación superior lo son, éstas se convierten en un campo propicio para la aplicación de las técnicas del DO.

El Desarrollo Organizacional encierra la aplicación de un conjunto infinito de teorías y modelos que proveen su base epistemológica. Estas teorías proporcionan el marco conceptual y sistemático necesario para la explicación y predicción de fenómenos dinámicos tales como el cambio (Piotrowski, Vodanovich y Armstrong, 2001). La amplia influencia de una multiplicidad de disciplinas en el DO da paso a la integración de distintas escuelas de pensamiento, lo que indudablemente resultará beneficioso para lograr cualquier cambio organizacional (Piotrowski, Vodanovich y Armstrong, 2001). Por lo tanto, desde distintas perspectivas, las teorías competidoras brindarán un marco de referencia sobre cómo los diferentes modelos conceptuales pueden contribuir a promover el cambio y el desarrollo de la vida de las organizaciones. Estas teorías dirigirán el Desarrollo Organizacional hacia un mejor entendimiento de la conducta personal, interpersonal y organizacional, y aportarán una base científica para los enfoques diagnósticos cuando éstos actúen como agente de cambio. Además, permitirá la utilización de aquel enfoque o técnica que mejor se adapte al contexto y tiempo.

La plataforma ecléctica y multidisciplinaria que caracteriza al Desarrollo Organizacional provee una base divergente, flexible e integradora. De aquí, el que se promueva el cambio y su implantación efectiva a nivel organizacional. Representa un giro histórico de un punto de vista tradicionalmente doctrinario hacia una integración

teórica conceptual. Dicha incorporación contribuye a asimilar y acomodar lo mejor que cada sistema pueda ofrecer. El DO no hace referencia a teorías conflictivas mutuamente exclusivas sino complementarias. Esta apertura a nuevas perspectivas, enfoques y experiencias posibilita su aplicación a cualquier organización de estos tiempos.

El Desarrollo Organizacional es un agente catalítico indispensable en la implantación exitosa de los cambios organizacionales a gran escala. Dicho rol es evidente cuando incluye nuevas adquisiciones, la reingeniería de procesos, las alianzas, las reducciones y las reestructuraciones de primer orden. Esta disciplina provee una diversidad de modelos de cambio que es utilizada en distintos contextos organizacionales, incluyendo la educación universitaria.

En las instituciones universitarias, la selección de cualquiera de estos modelos supone un claro entendimiento de los asuntos organizacionales, un diagnóstico de aquellos aspectos relevantes al cambio, el conocimiento del impacto del cambio en los individuos y la organización, y un plan estratégico gerencial diseñado a la medida de las necesidades institucionales. El Desarrollo Organizacional sentará las bases del cambio y su implantación efectiva. Además, proporcionará a las instituciones educativas nuevas herramientas para el desarrollo de estrategias de crecimiento.

Lueddeke (1999) ratifica la importancia de cotejar minuciosamente los modelos conceptuales en el intento de construir cualquier teoría de cambio organizacional. En el caso de la educación superior, el autor expone aquellas dimensiones que deberán escudriñarse al momento de fomentar esfuerzos de cambio. Primero, el modelo conceptual de cambio deberá integrar simultáneamente la teoría, la práctica y la experiencia. Esto es para que las iniciativas de cambio en la educación universitaria tengan sus raíces en una experiencia problemática auténtica.

El modelo proveerá para un proceso de aprendizaje cíclico. Reunirá la experiencia, la observación, la reflexión, la reconceptualización abstracta y la experimentación. De igual forma, el modelo respaldará la toma de decisiones colaborativa (versus la gerencial) que enfatiza las redes de relaciones, no a las estructuras. El proceso será activo, auténtico, social y colaborativo puesto que ocurrirá durante toda la duración del cambio e involucrará a un equipo de participantes que cooperará en la toma de decisiones.

Asimismo, el modelo demostrará la capacidad para adaptarse a la práctica existente y las circunstancias cambiantes. Hay que admitir que muchos esfuerzos de cambio son -en realidad- conformaciones de la práctica existente. El modelo debe enfocarse en una actividad reflexiva, generativa y transformadora y que se apodere de la sinergia del propio proceso creativo. El modelo será orgánico-

sistémico y recursivo con un plan para procesar y orientar las interrelaciones, en lugar de las cadenas lineales de causa y efecto.

En esta misma dirección, el modelo de cambio propuesto garantizará la credibilidad, la aceptabilidad y la pertinencia hacia la academia. Ello se obtiene mediante el reconocimiento de la calidad y los altos estándares profesionales. El marco conceptual deberá funcionar en ambientes de enseñanza/aprendizaje ambivalentes. Éstos deben caracterizarse por una percepción, una capacidad cognitiva y una habilidad de procesamiento de información limitada. En fin, el modelo de cambio utilizado contará con el espacio para propósitos de verificación y podrá ser de múltiple aplicabilidad a otros contextos educativos, a través de la evaluación e investigación activa.

Kezar (2001) delinea otras apreciaciones que se justifican al momento de instaurar cambios efectivos en las instituciones de educación superior. Tales rasgos se conectan con la interdependencia organizacional, el ambiente relativamente independiente de las instituciones universitarias, la cultura de la academia, el estatus institucional, la orientación hacia los valores organizacionales y las múltiples estructuras de poder y autoridad. Se asocian a la toma de decisiones anárquica, los valores profesionales y administrativos, la gobernabilidad compartida, el compromiso de los miembros de la organización, el rango académico, la ambigüedad de las

metas y objetivos, y la imagen y el éxito institucional, entre otros.

Los modelos de cambio dentro del Desarrollo Organizacional

Para las organizaciones, cualquier cambio constituye un dilema. Por una parte, éstas desean mantener el "status quo" porque les resulta más cómodo seguir moviéndose dentro de un marco que resulta familiar. Aun así, están conscientes de que deben evolucionar para ser más eficientes, amoldarse al entorno y competir. En esta coyuntura se debe planificar rigurosamente el proceso de cambio organizativo. Por su naturaleza, éste compromete a múltiples personas, gran cantidad de recursos y consume mucho tiempo. Para que el cambio institucional se produzca, la organización tiene que estar preparada para ello.

Asimismo, se debe aceptar que las organizaciones se estimulan a partir de la gestión de los órganos directivos debidamente seleccionados. En algunos casos, es también procurado por grupos internos no estructurados motivados por el cambio. En otras palabras, el cambio y su gestión son el producto de la planificación, no de una acción espontánea e irreflexiva. La gestión del cambio en organizaciones de servicios que trabajan con el conocimiento -como es el caso de las instituciones educativas- es la consecuencia de que se diligencie apropiadamente el aprendizaje y el saber organizacional. Quiere decir, provocar un cambio cultural,

un cambio en el imaginario colectivo y en el comportamiento de la organización (Bates, Duart y Argüelles, s.f.).

Se han identificado seis teorías o modelos de cambio basados en el entendimiento, la descripción y el desarrollo de puntos de vista acerca de los procesos de cambio en las universidades (Kezar, 2001). Cada uno encarna un conjunto de supuestos que definen las razones para el cambio, cómo se desarrolla el proceso de transformación, cuándo ocurre, cuánto tiempo toma y cuáles son sus resultados. Los tres modelos iniciales que se discutirán no han evidenciado un impacto elocuente en la implantación del cambio en el ámbito universitario y académico, aunque no se rechazan en su totalidad.

La primera de éstas -la teoría evolutiva- descansa en el supuesto de que las modificaciones son una respuesta a las circunstancias externas, las variables institucionales y el ambiente predominante en cada organización. Estos modelos recalcan cualidades del cambio tales como la homeostasis y la interactividad de las estrategias. Ellas aparentan ser trascendentales en el entendimiento de este proceso.

De otra parte, la teoría teleológica o los modelos planificados de cambio presumen que las organizaciones universitarias son adaptativas y tienen un propósito. Los cambios acaecen porque sus líderes; -los agentes de cambio- y demás miembros visualizan su necesidad. Al igual que en los modelos evolutivos, el proceso es uno racional y lineal.

En esta línea, la teoría del ciclo de vida reproduce el fenómeno de cambio a través de las etapas de desarrollo organizacional: comienzo, crecimiento, madurez y declive (Kezar, 2001). Esta teoría no ha sido del todo descartada en las instituciones de educación superior puesto que ha contribuido al desarrollo de posibles explicaciones para el cambio organizacional.

Por otro lado, otras tres teorías o modelos han sido adaptados efectivamente a las instituciones universitarias en la interpretación de los procesos de cambio. Para la teoría dialéctica o modelo político, el cambio es el resultado de un choque entre las ideologías o sistemas de creencias dentro de la organización. Es un proceso de negociación, construcción de alianzas, creación de conciencia, persuasión, mediación, influencia, poder y movimiento social. Entretanto, los modelos socio-cognitivos conjugan el cambio a los procesos mentales y de aprendizaje. Ilustran la relevancia de alterar los mismos para registrar cualquier cambio significativo. Ello no descarta que los individuos crezcan, aprendan y cambien sus comportamientos. Respecto al modelo cultural, los cambios se originan naturalmente en respuesta a las transformaciones en el ambiente humano y la cultura organizacional. Ese modelo comprueba la preeminencia del simbolismo, los valores, las creencias, los mitos, los rituales, la historia, las tradiciones y la cultura institucional para la fluidez del cambio en cualquier institución universitaria (Kezar, 2001).

Estos últimos tres enfoques ponderan la inclusión de los miembros de la organización en la creación y la repetición de la historia y los valores institucionales, la existencia de múltiples culturas organizacionales, la influencia de una estructura decisional anárquica, la ambigüedad de las metas, la administración conflictiva y los valores profesionales. Dichas interpretaciones pueden ser sumamente legítimas ante la posibilidad de un cambio en estas instituciones universitarias.

Weick y Quinn (1999) se refieren a dos tipos de cambio que también deben ser indagados en las instituciones de educación superior: los episódicos y los continuos. El primero de éstos agrupa a los cambios organizacionales que son poco frecuentes, discontinuos e intencionales. Son los que sobrevienen durante períodos de divergencia en los que las organizaciones se alejan de su estado de equilibrio. Se derivan de la falta de alineación entre la estructura organizacional y las demandas ambientales percibidas.

Los cambios episódicos son dramáticos y son juzgados como una falla de la organización en conformar su propia estructura al ambiente externo cambiante. En estos casos, será inerte, lineal, progresivo, orientado hacia la meta, instigado por el desequilibrio y llamado a la intervención externa.

De otra parte, los cambios continuos agrupan cambios organizacionales más habituales, evolutivos, acumulativos y constantes. Son emergentes, autoorganizados y representan

modificaciones infinitas en los procesos de trabajo y la práctica social. Éstos se conducen por la inestabilidad organizacional y las reacciones de alerta a las eventualidades diarias. El énfasis de estos cambios es a largo plazo y ejemplariza una redirección de aquello que ya está funcionando en la organización. La singularidad de estos cambios es la idea de que pequeños ajustes continuos - creados simultáneamente a través de todas las unidades de la organización- se acumularán para una transformación substancial. Éstos son cíclicos, permanentes y están fundamentados en los procesos y la búsqueda del equilibrio (Weick y Quinn, 1999). Este tipo de cambio es más oportuno y prominente para las instituciones de educación superior.

Aunque cada una de estas teorías y modelos podría describir los procesos de cambio dentro de la educación universitaria, la mayoría de los autores coincide en que es recomendable combinar más de uno de estos modelos. La mezcla engendrará un proceso de cambio sistemático y sistémico que se acomodará a los individuos de la organización. Acatará el cambio como un proceso humano y será sensible a la idiosincrasia de las instituciones de educación superior. Además, se asentará en el contexto universitario. Conseguirá un equilibrio entre las fuerzas externas e internas, y abrirá una puerta hacia la creatividad acorde con el cambio.

A pesar de esto, Lueddeke (1999) denota que el modelo o marco de referencia de cambio propuesto para las

instituciones de educación superior difiere de algunos de estos enfoques racionales. Ello se debe a que -en ocasiones- son excesivamente simplistas y se basa en supuestos falsos acerca del cambio. Weil (1994) se opone al uso de estos modelos racionales para manejar cambios complejos en las organizaciones. Puntualiza que un cambio sistémico -el cual se concentrará en el desarrollo y las interrelaciones de todos los componentes principales del sistema simultáneamente- también velará los asuntos principales sobre la cultura organizacional.

Si el Desarrollo Organizacional emerge mayormente del enfoque de sistema social de Katz y Kahn (1978), la organización se conceptualizará como un sistema o conjunto de subsistemas interdependientes y de componentes individuales. Entre éstos se encuentran: las personas, la tecnología y los procesos. Asimismo, operará como una entidad colectiva en respuesta a los cambios y las presiones del ambiente externo.

Al tomarse como punto de partida dicha visión sistémica del cambio para las instituciones de educación superior, el Desarrollo Organizacional se introducirá como una herramienta promotora de cambio. Cuidará de la organización universitaria como un sistema social complejo con todas sus respectivas partes.

Desde esta perspectiva, el modelo de cambio o marco conceptual propuesto para las instituciones de educación universitaria diferirá de los otros modelos racionales

mencionados anteriormente. Ello se debe a que su base filosófica estará orientada por el campo de aprendizaje y conocimiento conocido como constructivismo (Timony, 2001). El constructivismo tiene sus raíces en la filosofía. Se erige en la construcción activa y continua de significados e interpretaciones (Lueddeke, 1999). Es un enfoque filosófico y psicológico basado en el cognitivismo. El último asume que las personas, sus comportamientos y ambientes interactúan de forma recíproca. Según dicha doctrina, el aprendizaje se da en los distintos contextos. De aquí, el que los aprendices formen o construyan la mayor parte de lo que aprenden o entienden como una función de sus experiencias en determinadas situaciones (Nanjappa y Grant, s.f.).

La epistemología constructivista es un paradigma expansivo. Goza de gran aceptación y tiene una amplia variedad de aplicaciones. En las disciplinas humanas y sociales, sus argumentos pasan por puntos de partida para la explicación del surgimiento de la cultura y de los órdenes sociales. Se suman a las estrategias clínicas para cambios precipitados terapéuticamente. Son apoyos académicos que acompañan las nuevas reformas pedagógicas y se conceptúan como instrumentos efectivos para el desarrollo organizacional (Arnold-Cathalifaud, 2003).

Las estrategias constructivistas incluyen métodos colaborativos y cooperativos basados en el pensamiento crítico y reflexivo. Esto -en contraposición a la

psicología cognitiva- cuya plataforma es un paradigma científico lógico, absoluto y tradicional en la creación de nuevos conocimientos. En términos del poder y los asuntos de autoridad, los constructivistas dictaminan que la "verdad es parcial y depende de la posición y del contexto". Para los constructivistas, el aprendizaje es un proceso activo de construir en lugar de una adquisición pasiva del conocimiento. Su marco conceptual propugna el entendimiento desde múltiples perspectivas y reta el pensamiento de los educandos. Además, examina los orígenes sociales de las construcciones, sin pasar por alto que el aprendizaje es un proceso de acumulación de conocimiento.

Por lo tanto, el estudio de los procesos sociales y culturales y sus componentes se convierten en el eje central. El contexto es un todo dinámico que comprende tanto al individuo como a los aspectos socio-históricos (Nanjappa y Grant, s.f.). El pensamiento será siempre un diálogo que conectará directa o indirectamente las mentes de los educandos. Los significados indirectos o semióticos serán los signos y las herramientas apropiadas para el contexto sociocultural.

Si bien las aplicaciones del constructivismo son diversas, sus proposiciones no han sido utilizadas absolutamente en la explicación de los procesos de cambio en la educación superior. Algunos autores como Lueddeke (1999) sugieren que los supuestos del constructivismo sean probables y relevantes en estos casos. Ello porque ha sido

significativamente difícil lograr un curso de acción certero y único en las actividades de desarrollo de las instituciones educativas. En las universidades, las decisiones evolucionarán en la medida en que nuevas perspectivas sean gestadas durante el mismo proceso de cambio. Quizás se deba a la mezcla compleja de actitudes y valores y a lo intensamente político que es el ámbito de los líderes académicos. Antes tales circunstancias, los procesos de cambio no serán necesariamente lineales.

Inspirados en este paradigma, los expertos en Desarrollo Organizacional nombran algunos de los siguientes modelos de cambio organizacional: el Modelo de Investigación Activa, el Modelo de Transición "Bridges", el Modelo de Aprendizaje Activo y el Modelo de Tres Pasos de Lewin (Boonstra, 2004). El primero de estos modelos ha sido ampliamente utilizado y acogido en el desarrollo e implantación de estrategias de cambio. Se reseña como un proceso de recopilación de datos. Encierra la posterior retrocomunicación de los mismos, la solución de problemas, la administración de los asuntos que surgen de estos datos, el desarrollo de planes de acción para resolver problemas y el seguimiento. Este último es para comprobar si el plan de acción ha funcionado según fue planificado. Un proceso de discusión hace factible el análisis del significado de estos datos y el desarrollo de un plan de acción. El uso reiterado de este modelo se debe a que compagina el

desarrollo de agentes de cambio y la transición de los equipos de trabajo hacia esta gestión.

Entretanto, el Modelo de Transición "Bridges" ha sido extensamente acogido por los individuos y las organizaciones como una forma sencilla de pensamiento respecto al cambio y su impacto (Timony, 2001). Para este modelo, el cambio es el proceso de desplazarse de una zona cómoda conocida hacia la ambigüedad de lo nuevo y desconocido. El modelo exhibe un proceso de transición que se inicia con un "dejar ir" -el paso más difícil del proceso- y culmina con un nuevo comienzo. Contiene fundamentalmente tres etapas. La primera es la terminación o separación del pasado y alega que todo cambio o transición comienza con algo novedoso y con un final. Esta etapa puede ser caótica por su ambigüedad. La segunda fase o la zona neutral es una transición marcada por una baja estabilidad, el estrés personal y el conflicto. La tercera fase deslinda un nuevo comienzo y despunta hacia el futuro. Aquí se demarca el tiempo del cambio real. En la medida en que los individuos experimentan mayor alivio y estabilidad, dicho período atestigüa la creatividad.

Otro modelo recomendado por los consultores en Desarrollo Organizacional es el Modelo de Aprendizaje Activo o Investigación Activa Participativa (Boonstra, 2004). Este modelo administra el cambio como un proceso continuo y transformador. Responde a las constantes presiones de cambio que enfrentan las organizaciones de estos tiempos.

De igual forma, ayuda a los miembros de la organización en la obtención de las destrezas y las experiencias para el diseño de sus propias innovaciones; el manejo de los procesos de cambio y, sobre todo, el aprendizaje de la realización de tareas efectiva y eficientemente (Timony, 2001). Este modelo asiste en la construcción de la capacidad de cambio y el mejoramiento sin pausa dentro de la organización.

El Modelo de Aprendizaje Activo estriba en cuatro pasos primordiales: la valoración, el diagnóstico, el diseño e implantación, y la evaluación final (Boonstra, 2004). En la primera fase, se clarifican los valores que guiarán el proceso de cambio. Los valores organizacionales influyen indiscutiblemente en la conducta de los miembros de la organización y en la toma de decisiones. Afectan las innovaciones, los cambios y su respectiva naturaleza (los buenos versus los malos). En el diagnóstico, se evalúa la organización a la luz de los valores reconocidos en la primera fase. Con ella, se tanteará si la organización está desempeñándose en el mismo curso que sus valores. Durante este período, los miembros de la organización podrán decretar qué tipo de cambio es requerido. En la última fase, los miembros implantarán y pesarán los cambios organizacionales. Esto se hará esporádicamente para verificar si los cambios han sido implantados según planificado o si nuevos planes de acción se deben seguir (Boonstra, 2004).

Por último, el Modelo de Tres Pasos de Lewin encarrila a las organizaciones y a sus miembros a enfrentar la resistencia al cambio, y a mantener el mismo después de logrado (Boonstra, 2004). El modelo tiene tres etapas: la descongelación, el movimiento (cambio) y la recongelación. La primera es el diagnóstico de las fuerzas -poderosas o débiles- que objetan el cambio. Esta información es valiosa para descongelar la situación actual, preparar a los miembros de la organización para el cambio y gestionar su resistencia al mismo.

La segunda fase es la intervención en la situación para conseguir el cambio. Los programas de cambio incluyen los asuntos organizacionales relacionados a los procesos humanos, las estrategias, la gerencia de recursos humanos, la tecnología, el diseño de estructuras y las tareas.

En la tercera etapa, se pretende que los cambios sean fijos dentro del funcionamiento organizacional. Tal permanencia subsiste con el refuerzo de premiar los cambios organizacionales; la socialización de los nuevos miembros y los ya existentes con las creencias, normas y valores que se asocian al cambio; la difusión del cambio a través de la organización para proveer una base de apoyo al mismo, y la sensibilización y calibración de los cambios para detectar desviaciones de los cambios esperados y tomar acción correctiva (McShane y Von Glinow, 2000).

De acuerdo con este modelo, la discrepancia entre lo que es una organización versus lo que quiere ser debería

convertirse en el motor principal del proceso de cambio. A pesar de esto, muchos cambios son rechazados por la organización o por algunos de sus miembros como un mecanismo de defensa. El rechazo al cambio es previsible y planificable. Para vencerlo, son apremiantes las siguientes medidas: identificar los temores que el proceso genera; comprender los sentimientos y motivaciones que subyacen a esos miedos; y trabajar con una metodología para dilucidar la naturaleza y los efectos del proceso de cambio.

Cada uno de estos modelos -sin duda alguna- apoya significativamente los procesos de cambio organizacional. De igual modo, no basta con transformar las reglas, hay que modificar la cultura organizativa (Bates, Duart y Argüelles, s.f.). Algunos de los modelos proveen las armas para lidiar con la resistencia al cambio. Otros, identifican aquellas presiones tanto externas como internas que llevarán a las organizaciones a cambios inevitables. Otros modelos contribuyen para la transición hacia estos procesos y a la construcción de una capacidad permanente de cambio.

La mayoría de estos modelos racionales se asientan sobre una visión constructivista de la organización, es decir, los resultados dependerán del conocimiento y la experiencia. De todas formas, las instituciones de educación superior claman por un modelo de cambio organizacional que cumpla también con un doble propósito: el poderse adaptar a las circunstancias externas e internas, y actuar creativamente en la generación de soluciones a toda

clase de problemas organizacionales. Lo último es mediante la construcción de un significado y un aprendizaje facilitado por un equipo verdaderamente interactivo e inclusivo. En otras palabras, debe ser un modelo que pueda centrarse en la concepción de un "significado personal propio" dentro de un contexto organizacional complejo. Tal modelo es el que supone una visión constructivista (Lueddeke, 1999). El Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM) obedece con dicho propósito.

El Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM)

El Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM) ha sido utilizado efectivamente en el desarrollo de estrategias institucionales -particularmente en Canadá y Gran Bretaña- para la implantación de programas a distancia (Lueddeke, 1999). En cierto grado, este modelo es una visión teleológica del Desarrollo Organizacional. Para el mismo, el desarrollo se produce como "una secuencia repetitiva de la formulación, implantación, evaluación y modificación de metas" con bases en lo que se ha aprendido o se pretende aprender en la institución. Esta perspectiva teleológica -citada anteriormente- se concentra en el individuo como el "motor para el cambio". Esto es con la concepción de un "significado personal propio" de Lueddeke (1999). Este modelo se acomoda a las culturas organizacionales en las cuales el aprendizaje individual y

el apoderamiento ("empowerment") mueven a la crítica, el diálogo, la colaboración y el aprendizaje grupal.

El Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo está compuesto de un diagrama en forma de anillo con seis elementos interrelacionados: el análisis de necesidades, la investigación y el desarrollo; la formación y el desarrollo de la estrategia; los recursos disponibles; la implantación y la diseminación, y la evaluación. Cada una de estas categorías se divide posteriormente en subcategorías, cada una con su correspondiente formulación de preguntas específicas. Las interrogaciones estarán en función de la naturaleza de la iniciativa de cambio en particular.

El primero de estos elementos -el análisis de necesidades- se asocia con una situación actual que difiere de una condición o un desempeño deseado en relación con los individuos, los aspectos de desempeño organizacional o las destrezas, actitudes y conocimientos humanos. En términos de las instituciones educativas, esto se traduce en la delimitación de aquellas necesidades que deberán ser atendidas, y la construcción de relaciones interpersonales.

El segundo de los elementos -la investigación y el desarrollo- lleva a los administradores universitarios a optar por enfoques más sistemáticos y diagnósticos en la administración de los cambios en la academia y dentro de su infraestructura. Los líderes universitarios deberán reemplazar su modo tradicional de administración-accidentado, político y orientado hacia la crisis- por una

innovación estratégica apoyada en la información. Una vez la necesidad se ha constatado, el equipo de desarrollo intentará descubrir cómo otros -dentro y fuera de la organización- manejarían los problemas. La nueva información podría influir en el entendimiento de los conceptos y las prácticas del análisis de necesidades. En esta etapa, se debe enfatizar la investigación institucional y de mercado. La retrocomunicación de los diversos sectores de la institución -los estudiantes, la facultad, los administradores, los padres y los exalumnos-será ineludible. Asimismo, se presta atención continua hacia las proyecciones de matrícula, la eficiencia operacional, la distribución de los recursos y la preparación del futuro institucional tanto estructural como político.

El tercero de los elementos de este modelo -la formación y desarrollo de estrategias- está ligado con la necesidad de una estrategia conceptual para la implantación del cambio. Para que los intentos de cambio no fallen, cada asunto -dentro de la organización- debe tener una respuesta apropiada. Un pensamiento en conjunto será indispensable para que surja una estrategia apropiada en las primeras etapas de desarrollo de cualquier innovación. Es un proceso de negociación social donde será necesario crear un cambio positivo de actitudes y la reducción de la resistencia hacia lo nuevo como parte del proceso y la institucionalización del cambio. En esta etapa, es forzosa una reflexión abierta y crítica de los problemas o asuntos significativos de las

instituciones universitarias para procurar una perspectiva de la transformación. Dentro de las instituciones de educación superior, los individuos no serán meros espectadores de una historia redactada por la alta gerencia, sino que participarán activamente en la construcción de un significado propio cuando se pondere un cambio radical.

El cuarto elemento son los recursos disponibles para la implantación del cambio. En esta área, la literatura hace patente que los líderes están más receptivos a la innovación si son capaces de vislumbrar sus beneficios potenciales, sus implicaciones en la distribución de recursos, y de tomar decisiones. A lo largo de esta etapa, el apoyo permanente al cambio es categórico, sobre todo si ha probado ser exitoso. Si la innovación demuestra su compatibilidad con los planes estratégicos institucionales y despierta una reacción favorable de los académicos, se debe mantener la capacidad para la distribución de los recursos.

El quinto elemento -la implantación y diseminación del cambio- contiene la siguiente secuencia: una evaluación sumativa del cambio, su presentación, su difusión y su adopción. Este modelo de cambio le resta magnitud a los datos objetivos. Se preocupa más de que los participantes del cambio se involucren para descubrir -anclados en su experiencia personal con la iniciativa- el valor de ella.

Lueddeke (1999) concluye que la reforma educativa debe enfocarse simultáneamente en el desarrollo y las interrelaciones de todos los componentes del sistema: el

currículo, el aprendizaje, el desarrollo de facultad, la comunidad y el sistema de apoyo estudiantil. Aparte de la estructura, la política y las regulaciones de las instituciones universitarias, la reforma debe centralizarse en los asuntos profundos de la cultura del sistema.

Por último, el sexto elemento -la evaluación- examina la efectividad/eficiencia de los esfuerzos de cambio para la aplicación de métodos constructivistas que sean congruentes con la naturaleza sistémica general del Modelo A-GDM. Contrario a los enfoques tradicionales con estrategias lineales, sumativas, objetivistas y orientadas al producto, el Modelo A-GDM opta por la evaluación formativa y contextual. Esta dirección se presta para una retrocomunicación real hacia los equipos de trabajo, de forma tal, que los procesos de cambio puedan llevarse a cabo de ser necesarios.

Al transformarse en una herramienta útil e imprescindible para la implantación de cualquier cambio institucional, el modelo A-GDM se acopla a la cultura universitaria de estos tiempos. Su base constructivista rige a los que toman decisiones en la identificación de inquietudes reales y posibilita un compromiso por parte de los académicos. Ello se logra a través de la participación, el debate, los retos, la reflexión, la negociación y la búsqueda de apoyo. Todos éstos son elementos insubstituibles para la transición efectiva hacia el cambio organizacional. Conviene recordar que el objetivo del

cambio es -en última instancia- crear valor. Cualquier cambio debe contribuir -de una forma u otra- a la obtención de una ventaja competitiva. De aquí, el que se fomente un modelo organizativo en el que el cambio y el aprendizaje sean la regla, no la excepción.

Los cambios en la educación universitaria son insoslayables. Las influencias externas e internas intervienen recurrentemente en la autoridad, la gerencia y los elementos operacionales de las universidades y las organizaciones. Pese a ello, los cambios no poseen atributos ni positivos, ni negativos. El proceso de cambio y la premura de aprender nuevas formas para trabajarlo son los elementos que vienen acompañados de ansiedad, tensión y frustración. El problema con los programas de cambio no es su destino sino la senda hacia el mismo (Adams, Baker, McFadzen, Miller y Smith, s.f.).

Los procesos de cambio entrañan la aplicación de los principios de necesidad, liderazgo, revisión, evaluación e implantación. La administración de cada uno de estos elementos será crucial en la conquista del cambio. Debe sopesar numerosos factores tales como la motivación, la necesidad de cambio y el conocimiento de los procesos y sistemas para el mejoramiento sostenido de todos los componentes de la organización.

El aprendizaje a distancia es la puerta de entrada a las tecnologías de la información y la comunicación para muchas organizaciones educativas. Los equipos directivos

deben estar al tanto del potencial de las mismas y conciliar sus flujos informativos para el beneficio de la generación de conocimiento compartido. La introducción y el uso de la educación a distancia es actualmente una oportunidad para reinventar la universidad, ya sea en forma general o específica. Los teóricos del aprendizaje organizacional Argyris (1978) y Senge (1997) coinciden en esto (Bates y Argüelles, s.f.).

Los líderes universitarios deberán percibir la universidad de un modo más estratégico. De esta manera, podrán optimizar la eficiencia organizacional en momentos donde la complejidad e incertidumbre son endémicas. Para ello, se deben desarrollar universidades autorreguladoras con capacidad para mantenerse y convertirse en instituciones sociales competentes. Esto se puede canalizar a través de un ejercicio administrativo que propicie el desarrollo y la estabilidad organizacional.

En las organizaciones educativas, la introducción del aprendizaje a distancia se convierte en una dinámica generadora de procesos de cambio que deben ser aprovechados tácticamente. Las actitudes personales y la acción del liderazgo ante la resistencia al cambio serán contundentes en los procesos de inserción de la educación a distancia. Ante la rapidez y la inestabilidad de los cambios en el entorno y las demandas de adaptación, el tema del cambio y aprendizaje en las organizaciones ocupa cada vez más a la teoría y práctica organizacional (Ahumada, 2001).

En este espacio, el Desarrollo Organizacional (DO) asoma como un recurso de primer orden para iniciar, promover y facilitar el cambio organizacional. Aunque el DO se ha sido utilizado por un gran número de organizaciones, se ha escrito muy poco acerca de su aplicabilidad a las instituciones de educación superior. En estas entidades, el DO proveerá una variedad de modelos teóricos y sistemáticos para manipular el cambio institucional y la transición efectiva hacia el mismo.

Ante la diversidad de las instituciones, se dictan distintos enfoques a las iniciativas de cambio que están supeditados al clima y la cultura organizacional. Los asuntos organizacionales en el sector educativo pueden ser tan o más complejos que los de cualquier otro tipo de organización. Por lo tanto, las herramientas del DO animarán el pensamiento crítico, la planificación estratégica, las técnicas para la solución de problemas y los demás procesos administrativos asociados al cambio programado.

El DO representa un conjunto de teorías y modelos para la administración del cambio. Aunque algunos de estos modelos se han empleado provechosamente en las instituciones universitarias, el modelo A-GDM es el que más se amolda al contexto organizacional universitario y estimula un mayor compromiso en todos los niveles. Viabiliza una adaptación positiva a la transformación y

genera un aprendizaje que lleva a los líderes universitarios a manejar el cambio como un puntal del diario vivir. De esta manera, el cambio se implantará efectivamente y traerá un aprendizaje organizacional genuino.

CAPÍTULO III

MÉTODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología que se propuso para realizar la investigación que determinaría el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia en la implantación de un modelo de universidad virtual en una institución de educación superior de Puerto Rico. La metodología incluyó una descripción del tipo de investigación que se realizó, el proceso de selección de los participantes, los instrumentos que fueron utilizados y los procedimientos para la recopilación y el análisis de contenido de los hallazgos.

Diseño cualitativo

Hernández, Fernández y Baptista (2003), señalan que toda investigación cualitativa requiere de un diseño o plan de acción en el campo para recopilar información y concebir una estrategia de acercamiento al fenómeno, evento, comunidad o situación a estudiar. En este estudio de carácter no experimental, se recomendó la aplicación de un diseño transeccional o transversal exploratorio.

El propósito de este tipo de diseño es comenzar a conocer una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o un conjunto de variables. Se

trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o pocos conocidos y forman parte de la inmersión inicial en el campo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Este diseño se ajustó a esta investigación. Pretendió determinar el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia de un sistema universitario privado sobre la implantación de un modelo de universidad virtual.

Elementos bajo estudio

Participantes

Esta investigación de carácter cualitativo empleó un tipo de muestreo teórico o por criterio (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). El estudio consideró los empleados de la alta gerencia de un sistema universitario postsecundario privado de Puerto Rico. La institución cuenta con varias unidades académicas y una oficina de administración central. Para propósitos de este estudio, se consideraron solamente tres de las unidades académicas. Estas unidades se encuentran en el proceso de considerar la implantación de un modelo de educación virtual y representan una mayor incursión en la educación a distancia. Las unidades están localizadas en zonas geográficamente distantes.

En esta investigación, los participantes representan parte del personal ejecutivo y gerencial de la institución bajo estudio. Para propósitos de esta investigación, se entrevistó un total de quince colaboradores. Se incluyeron puestos homólogos en las unidades académicas. Por razones de anonimato, no se hace referencia a los nombres de los puestos ni a sus incumbentes.

La Tabla 1 refleja -que en esta investigación- la mayoría de los participantes (66.7%) pertenece al género masculino.

Tabla 1

Distribución de por cientos del género de los participantes

Género	Frecuencia	Por ciento
Femenino	5	33.3
Masculino	10	66.7
Total	15	100.0

En términos de la variable sociodemográfica edad, pudo observarse que la edad promedio de los participantes fue de 35 años o más. Las frecuencias se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de frecuencia de la edad de los participantes

Edad	Frecuencia	Por ciento
Menos de 25 años	0	0.0
25-34 años	0	0.0
35-44 años	5	33.3
45-49 años	5	33.3
50 años ó más	5	33.4
Total	15	100.0

La Tabla 3 muestra la distribución de frecuencia del grado académico de los participantes. La mayoría de los líderes entrevistados para esta investigación posee -como mínimo- un grado de Maestría (86.7%). El 13.3% cuenta con grado doctoral.

Tabla 3

Distribución de frecuencias del grado académico de los participantes

Grado Académico	Frecuencia	Por ciento
Bachillerato	0	0.0
Maestría	13	86.7
Doctorado	2	13.3
Otro	0	0.0
Total	15	100.0

En su mayoría, los participantes de esta investigación contaban con más de 20 años de servicio a la institución. La Tabla 4 refleja que un 53.4 % se encontraba entre esa escala de años de servicio.

Tabla 4

Distribución de frecuencia de años de servicio en la institución

Años de servicio	Frecuencia	Por ciento
Menos de 5 años	1	6.67
5-9 años	3	20.0
10-14 años	2	13.3
15-19 años	1	6.67
20-24 años	4	26.7
25 años ó más	4	26.7
Total	15	100.0

En relación con el puesto que ocupaban los participantes de este estudio, un 53.3% ostentaba puestos directivos mientras que un 46.7 % se dedicaba a puestos ejecutivos.

Tabla 5

Distribución de la frecuencia del tipo de puesto que ocupan actualmente los participantes

Tipo de Puesto	Frecuencia	Por ciento
Ejecutivo	7	46.7
Directivo	8	53.3
Total	15	100.0

La Tabla 6 especifica los años de servicio de los participantes en ese puesto. En este caso, un 93.3% de los participantes llevaba entre 0 a 9 años en sus puestos actuales.

Tabla 6

Distribución de la frecuencia de los años de servicio del participante en ese puesto

Años en ese Puesto	Frecuencia	Por ciento
Menos de 5 años	6	40.0
5-9 años	8	53.3
10-14 años	1	6.7
15-19 años	0	0.0
20-24 años	0	0.0
25 años ó más	0	0.0
Total	15	100.0

La Tabla 7 presenta la distribución de frecuencia de la experiencia previa de los participantes con el proyecto de educación a distancia. La mayoría de los participantes de esta investigación (66.7%), no tenían experiencia previa en proyectos a distancia.

Tabla 7

Distribución de frecuencia de la experiencia previa con el proyecto de educación a distancia

Experiencia	Frecuencia	Por ciento
Sí	10	33.3
No	5	66.7
Total	15	100

Acuerdo con los participantes

Los colaboradores participaron voluntariamente de la investigación y se garantizó su anonimato. Éstos fueron

orientados y protegidos puesto que la investigación está regida por los más estrictos códigos de ética y la absoluta confidencialidad de la información obtenida. Los colaboradores estuvieron al tanto de su derecho y de la opción de solicitar los resultados de la investigación. A ellos, no se les ofrecieron incentivos, ni beneficios. Durante el estudio, se mantuvo un proceso responsable que siguió las normas establecidas por la Asociación Americana de Psicólogos (APA), la Asociación de Psicólogos de Puerto Rico y el Instituto de Estudios Graduados en Ciencias de la Conducta y Asuntos de la Comunidad de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.

A lo largo de la entrevista semi-estructurada, unos renglones guiaron el proceso. Fue necesario reconocer que el experto era el entrevistado. Por tal razón, se escuchó minuciosamente -al momento de la entrevista- el contenido y la narrativa de cada respuesta. Se fomentó un ambiente de confianza para que los entrevistados se comportaran de manera natural. Se utilizó una explicación introductoria estándar al iniciar la entrevista. En ningún instante de la entrevista, la secuencia de las preguntas se desvió del problema bajo estudio. Se evitó que terceras personas interrumpieran la entrevista u opinaran acerca de la misma.

Asimismo, no se indujeron respuestas favorables o desfavorables a las preguntas planteadas, ni se interpretó el significado de las preguntas. En este caso, simplemente se repitió la pregunta o clarificaron las instrucciones previamente dadas. En fin, no hubo espacio para la improvisación, no se añadieron categorías de respuestas, ni se cambió la redacción de las preguntas.

Para efectos de esta entrevista, se usaron una computadora personal y los apuntes manuales. La información fue transcrita por la investigadora. Además, fue certificada como fiel y exacta por cada uno de los participantes del estudio.

Procedimiento

Para esta investigación, se realizaron los siguientes procedimientos:

- ✓ La revisión de la literatura relacionada con las variables bajo estudio, específicamente trabajos doctorales, investigaciones y revistas profesionales, entre otros. Se hizo hincapié en los trabajos vinculados a la implantación de cambios organizacionales en las instituciones universitarias. Se cotejaron aquellas publicaciones asociadas a la

implantación de modelos de educación a distancia dentro y fuera de Puerto Rico.

- ✓ La identificación del modelo conceptual a seguir en la investigación. En este estudio, se utilizó el Modelo de Desarrollo Adaptativo Generativo (A-GDM) propuesto por George Lueddeke (1999). Este modelo es idóneo para la cultura organizacional universitaria.
- ✓ La construcción de la entrevista semi-estructurada para conducir la investigación. Ella empleó como base el modelo A-GDM y se ciñó al formato de toda investigación cualitativa.
- ✓ La validación de la guía de preguntas que conformaron la entrevista semi-estructurada, con el Comité de Disertación Doctoral.
- ✓ El someter el esquema de las preguntas a considerarse a la Junta de Revisión Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico para la autorización de uso de ese instrumento para propósitos de la investigación.
- ✓ La solicitud a la Junta de Revisión Institucional (IRB) del sistema universitario a estudiarse, los permisos para las entrevistas estructuradas. Se anexó una copia de la carta explicativa del estudio, la copia del consentimiento informado y el modelo de la

entrevista. La carta explicativa contenía las instrucciones pertinentes para el proceso de entrevista. Las clausuras del consentimiento informado garantizaron el anonimato y la confidencialidad del estudio. También, le daban al participante la alternativa de retirarse del mismo, si así lo estimaba prudente. De esta forma, se minimizaron los riesgos -si alguno- para los participantes.

- ✓ La identificación y la selección de los participantes para el proceso de entrevista en cada una de las unidades académicas identificadas.
- ✓ El envío de los siguientes documentos a todos los participantes:
 - La carta explicativa del propósito del estudio
 - El itinerario de las fechas para las entrevistas
 - La copia del consentimiento informado para formar parte de la investigación
 - La copia de la entrevista
- ✓ El establecimiento del itinerario de fechas para las entrevistas conforme a la disponibilidad de los participantes. Cada entrevista tuvo una duración de

entre una hora y hora y media. Éstas fueron escritas con la previa autorización de los que intervinieron en el estudio.

- ✓ La transcripción de las entrevistas en la medida en que éstas se efectuaron.
- ✓ El acomodar los hallazgos recopilados en las entrevistas, en una tabla diseñada por la investigadora.
- ✓ El análisis de contenido de los hallazgos correspondientes.

Instrumento

Una de las características esenciales de toda investigación es el diseño y utilización del instrumento adecuado en términos de su confiabilidad y validez (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En esta investigación cualitativa se utilizó como diseño un modelo de entrevista semi-estructurada fundamentado en el Modelo de Desarrollo Adaptativo - Generativo (A-GDM) propuesto por Lueddeke (1999).

La entrevista comprendió las siguientes seis categorías: el análisis de necesidades, la investigación y el desarrollo, la formación y el desarrollo de las estrategias, los recursos disponibles, la implantación y la

diseminación, y la evaluación. Para cada una de éstas, se formularon 3 preguntas específicas. El total de dieciocho preguntas fue la clave para auscultar el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria en la implantación de un modelo de universidad virtual. Asimismo, se consideró una pregunta final general para determinar si la institución ha considerado o no los elementos propuestos por el modelo.

Como parte de la entrevista se incluyó también, una hoja de datos generales o de trasfondo desarrollado por esta investigadora.

Hoja de Consentimiento Informado

En una Hoja de Consentimiento Informado, los sujetos consintieron -mediante firma- su participación libre y voluntaria en este trabajo de investigación.

Planilla de Datos Sociodemográficos

La planilla de datos sociodemográficos fue diseñada por la investigadora. Esta planilla recopiló datos específicos para conocer el perfil y características peculiares de los participantes del estudio. Los datos que recopiló fueron los siguientes: el género, la edad, el nivel educativo alcanzado, la especialidad académica, el

puesto que ocupa, los años en ese puesto, los años de servicio en la institución y el tipo de puesto.

Entrevista

La entrevista realizada abarcó seis categorías de estudio: el análisis de necesidades, la investigación y el desarrollo, la formación y el desarrollo de las estrategias, los recursos disponibles, la implantación y la diseminación y, la evaluación. La investigadora desarrolló un banco de preguntas para cada una de ellas, con un total de 58 aseveraciones. Dichas preguntas fueron evaluadas y validadas por el Comité de Disertación Doctoral. Sus integrantes las simplificaron a tres preguntas por categoría, con un total de 18 preguntas finales. Se ponderó una última pregunta para concretar -en términos generales- si la organización ha considerado o no los elementos del modelo, para asumir favorablemente el cambio organizacional propuesto.

Técnicas de recopilación de información

La recopilación de información en esta investigación cualitativa se logró a través de un proceso de entrevista semi-estructurada. La información obtenida fue corregida, ampliada, editada y computadorizada. Luego fue revisada, preparada y organizada para su análisis utilizando como

criterio la unidad de análisis bajo estudio: personal ejecutivo y gerencial de las unidades académicas. Para procurar un manejo apropiado de la información, se estableció un sistema formal de almacenamiento y recuperación para los hallazgos.

A la misma vez, se efectuó también una reflexión sobre la validez y confiabilidad de las entrevistas. Esto no representó el cálculo de un coeficiente o índice de confiabilidad, ni medidas estadísticas de la validez, sino más bien un análisis de profundidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Análisis cualitativo de los hallazgos

Para el análisis de contenido de los hallazgos obtenidos, se utilizó la secuencia de pasos sugerido por Huberman y Miles (1994), en el libro *Research Methods in Education and Psychology* de Mertens (1998). El primer paso de este análisis incluyó la codificación y categorización de las notas obtenidas mediante las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. Seguidamente, se añadieron los comentarios y reflexiones de cada uno de los participantes a las notas previas. En una tercera fase, se identificaron y estudiaron las respuestas obtenidas para determinar las similitudes entre las mismas y evaluar

posibles patrones, esquemas y relaciones. Posteriormente, se desarrollaron generalizaciones preliminares para determinar la consistencia de las respuestas obtenidas. Finalmente, se examinaron y modificaron las generalizaciones anteriores con el fin de desarrollar conclusiones más categóricas acerca del fenómeno investigado.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Este capítulo presenta los hallazgos de las entrevistas al personal ejecutivo y directivo de la institución bajo estudio. Cada uno de los participantes tenía injerencia en el posible cambio hacia un modelo de universidad virtual y ha intervenido en la implantación del mismo.

Análisis de contenido

Los hallazgos que se discuten a continuación se basan en un análisis de contenido con el propósito de determinar la posible existencia de un consenso en las respuestas obtenidas de los participantes en relación con las seis categorías propuestas por George Lueddeke (1999), en su Modelo de Aprendizaje Adaptativo - Generativo (A-GDM). Éstas son: el análisis de necesidades, la investigación y desarrollo, la formación y el desarrollo de las estrategias, los recursos disponibles, la implantación y diseminación, y, la evaluación. Este modelo ha sido utilizado anteriormente en la implantación exitosa de este tipo de cambio en otras instituciones de educación superior.

Asimismo las respuestas fueron comparadas, con otros factores y elementos de cambio de teóricos en el campo del cambio organizacional. Cabe señalar que éstos fueron discutidos en el Capítulo II. Cada una de las respuestas de los participantes sirvió para contestar las seis preguntas de investigación que fueron planteadas en el Capítulo I.

Pregunta de investigación #1

¿Cuáles aspectos los líderes universitarios definen como áreas de necesidad para la implantación de un modelo de universidad virtual?

Para contestar a esta pregunta, se solicitó a los líderes de esta institución su percepción acerca de la efectividad de las organizaciones de educación superior en la identificación y el análisis de las necesidades organizacionales antes de la implantación del cambio. En este caso, el cambio referido es un modelo de universidad virtual. Según Lueddeke (1999), este análisis de necesidades alude a la existencia de una situación actual que difiere de una condición o desempeño deseado. El mismo está vinculado con los individuos, los aspectos de desempeño organizacional o específicamente las destrezas, las actitudes y los conocimientos humanos.

En términos de las instituciones educativas, esto se traduce en la definición de aquellas necesidades que

requieren atención y la construcción de relaciones interpersonales. Las preguntas a los participantes de esta institución se relacionaron con las primeras tres preguntas del modelo de entrevista semi-estructurada utilizado en esta investigación. Éstas incluyeron la identificación de los siguientes elementos: los factores a favor y en contra en esta transición; los ajustes organizacionales iniciales; las competencias y capacidades requeridas; y las principales inquietudes y preocupaciones de los líderes en este proceso de cambio.

Para dicha pregunta de investigación, nueve de los líderes entrevistados coincidió en que "es precisa la presencia continua de un líder motivador y visionario que crea en el proyecto, guíe en el proceso de transición y facilite los recursos necesarios." La visión tecnológica de los altos ejecutivos universitarios y su habilidad para llevar el mensaje a todos los componentes y niveles serán trascendentales para este cambio.

Otros cinco líderes subrayaron la importancia de traducir la necesidad de cambio en una misión, una visión y unos objetivos definidos y dirigidos específicamente hacia la educación a distancia. En este sentido, es crucial que las instituciones se perfilen hacia una misión lo suficientemente homogénea hacia la virtualidad. También,

que asuman una visión definida y transformadora que se refleje en cada uno de los colaboradores y sus proyectos cotidianos. Uno de los líderes aseveró que "es necesario lograr una visión del futuro, considerando que muchas de las estructuras existentes apoyan el estancamiento y la inmovilidad."

Asimismo, cuatro de los participantes entrevistados acentuaron "la necesidad de cambiar de una cultura de universidad del siglo pasado a una universidad de más apertura y con capacidad para trascender todo tipo de barrera." El cambio hacia un modelo de universidad virtual no deberá estimarse como una tendencia a seguirse. Deberá surgir como una nueva forma de pensamiento y aprendizaje. Por lo tanto, es imperativo que los colaboradores en las instituciones educativas sean firmes creyentes del proyecto. De este modo podrán visualizarlo con formalidad y seriedad. En esta dirección, es indispensable que las instituciones acepten que la cultura tecnológica irá evolucionando naturalmente dentro de su organización.

Otros cuatro líderes participantes concordaron en que las instituciones deberán ser capaces de establecer y mantener prioridades en lo concerniente a todo cambio organizacional propuesto. En este caso, el proyecto de educación a distancia. Desde inicios del proyecto, estas

prioridades deben ser examinadas e incluir la creación de una estructura única de apoyo con la asignación de todos los recursos necesarios. También debe disponer de, "una continua autoevaluación de las capacidades y recursos disponibles para poder asumir ese cambio favorablemente." Según otros cuatro líderes, esta autoevaluación deberá consistir de un inventario institucional de las capacidades y recursos, las políticas, procedimientos y normativas, el perfil del personal y la infraestructura tecnológica. Este análisis de costo/efectividad indagará acerca de las características particulares del proyecto y su alcance dentro de las instituciones.

En esa misma línea de pensamiento, dos de los líderes defendieron una clara definición de los roles y la articulación efectiva de las tareas específicas para los colaboradores del proyecto. La asignación de estos roles y funciones deberá ser flexible para que posibilite los ajustes necesarios a medida que el proyecto vaya evolucionando. Para otros dos participantes, es también vital:

...una iniciativa y mentalidad de avanzada de los sistemas universitarios en relación con sus planes de transición hacia una universidad virtual. Las unidades académicas y la administración central deben mirar en la misma dirección y asumir el cambio a un ritmo similar.

Otra necesidad identificada por seis de los entrevistados es el manejo de la resistencia y el escepticismo al cambio. Prevalece una preocupación acerca del grado de incertidumbre que provoca todo cambio y lo apremiante de que todos los colaboradores entiendan que se trata de un cambio total de paradigma universitario. Como tal, ocurrirá paulatina y gradualmente y como parte de la evolución natural de las instituciones. De forma análoga, dos de los participantes acentuaron la importancia de llevar discursos, planteamientos y orientaciones permanentes, que persuadan a los colaboradores de las instituciones educativas a ser protagonistas del cambio. Para lograr esto, deberán cerciorarse de que todos comprendan el cambio y su urgencia.

En términos de las competencias requeridas para asumir este cambio, todos los participantes estuvieron de acuerdo en que debe haber orientación, capacitación y adiestramiento continuo para todos los colaboradores. Ello debe ser a partir del inicio del proyecto y durante su posterior desarrollo. Los colaboradores más capacitados y dispuestos serán los líderes que eventualmente se convertirán en mentores para los demás miembros de la comunidad universitaria. Cabe apuntar que aunque muchas de las destrezas y competencias requeridas para este tipo de

proyecto son similares a las que poseen actualmente los colaboradores de las instituciones educativas, predomina otro inventario de destrezas específicas para manejar efectivamente el proyecto a distancia. Éstas no sólo toman en cuenta las destrezas altamente tecnológicas sino también la creatividad, la flexibilidad, las buenas relaciones interpersonales y las actitudes positivas hacia el cambio.

Otros siete líderes identificaron -como área de necesidad- el desarrollo de modelos validados que midan, evidencien y certifiquen altos estándares de calidad tanto en los procesos administrativos como académicos. En términos de la planificación, dos de los líderes educativos subrayaron que hacen falta planes estratégicos y tácticos para guiar el proyecto. Estos planes deberán estipular la disponibilidad de los recursos, las estrategias para el manejo de la resistencia y el proceso de implantación del cambio, entre otros.

Desde otra perspectiva, otro grupo de líderes entrevistados enfatizó "la importancia de visualizar a la universidad como una organización formada por equipos reales, es decir, equipos unidos físicamente pero que también compartan metas y objetivos." Para alcanzar esta integración, otro de los líderes recomendó la transformación de las universidades con estructuras

piramidales en organizaciones con estructuras horizontales que rompan con toda clase de aislamiento y que fomenten la articulación y coordinación de los esfuerzos realizados.

Otros dos líderes entrevistados catalogaron como área de necesidad:

...la búsqueda de un nicho que establezca un sello particular para cada institución y que no sea susceptible a ser reproducido por otras organizaciones educativas. Para alcanzar ese nicho, cada universidad deberá entender, asimilar y plasmar la diversidad de su sistema universitario de manera tal, que logre su permanencia y pertinencia a través del tiempo.

Otra área diagnosticada por otros líderes es el desarrollo de un proceso de avalúo para evaluar la implantación del cambio y sus resultados. La rapidez de la tecnología y la exigencia de la clientela no permiten en ocasiones, que las instituciones se detengan a examinar, estudiar y evaluar el progreso de sus cambios.

También, otro líder observó la necesidad de un proceso de democratización del proyecto con directrices claras, el desarrollo de métricas y la centralización de alguna de las decisiones e instrucciones. Además, sugirió el desarrollo de modelos administrativos concebidos formalmente y que encierren toda la variedad de servicios que se requieren para atender eficientemente a esta población. Las instituciones deberán evaluar su capacidad para atemperar

los procesos y las políticas administrativas a la realidad de una universidad virtual.

En otra dirección, la mayoría de los líderes aseveró que todas las instituciones educativas deberán evaluar su capacidad para lidiar con la demanda creciente y mantener el ritmo acelerado que exige la tecnología. Es preciso identificar las expectativas de la institución y cómo lo van a lograr. Para finalizar, otro de los líderes sostuvo que las instituciones tienen que estar claras en que no deben asumir este cambio simplemente porque otros lo han hecho. Es trascendental "determinar el valor que este cambio añade al componente educativo."

Pregunta de investigación #2

¿Qué procesos de investigación y desarrollo institucional y de mercado deben llevar a cabo las instituciones universitarias, para la implantación de un modelo de universidad virtual?

Para responder a esta pregunta de investigación, los líderes fueron entrevistados en relación con los procesos de investigación y desarrollo de las instituciones de educación superior. Éste es un elemento que debe considerarse en la implantación del cambio hacia una universidad virtual. Lueddeke (1999), afirma que en esta etapa es importante el énfasis en la investigación

institucional y de mercado. Este proceso llevará a los administradores universitarios a adoptar enfoques más sistemáticos y diagnósticos en la administración de los cambios que acontecen en la academia y dentro de su infraestructura. Para esta pregunta de investigación, se consideró la información obtenida de las preguntas cuatro, cinco y seis de la entrevista semi-estructurada diseñada para este estudio. Éstas examinaron los factores internos y externos que deben considerarse antes de iniciar la transición hacia un modelo educativo virtual. También, exploraron los aspectos de la cultura organizacional que dentro de la organización podrían apoyar u obstaculizar el cambio.

Para contestar esta pregunta de investigación, once de los participantes estuvieron de acuerdo en que las instituciones deberán identificar aquella necesidad o necesidades que no han sido atendidas. En este caso, es innegable:

...la necesidad de atender una población estudiantil no tradicional, con un perfil distinto y variado, que demanda cada vez más, una educación virtual flexible e innovadora. Esta necesidad deberá ser evaluada en relación con las tendencias económicas, demográficas, políticas y gubernamentales actuales de este País.

Los líderes entrevistados opinaron en su mayoría, que las instituciones deberán comprender que este es el momento

apropiado para asimilar el cambio hacia un modelo de educación virtual. "La competencia está presente y al igual que nuestra institución, ésta accederá y asumirá el cambio." Este es el mejor momento para lograr un impacto significativo y real. El tiempo será un factor fundamental en esta transición.

En esa misma línea, otros diez líderes reiteraron como elemento fundamental, la visión tecnológica del principal ejecutivo de las instituciones universitarias. El líder de mayor jerarquía deberá convencer a todos los colaboradores de que el proyecto es parte del crecimiento organizacional y que todos deberán alinearse para ello. Estas personas deberán ser visualizadas como facilitadores del proceso de cambio y no como agentes fiscalizadores responsables del establecimiento de las directrices y políticas que regirán a las instituciones.

Para tres de los líderes entrevistados, es igualmente recomendable "un proceso de "benchmarking" (punto de referencia) para poder reproducir otros modelos exitosos". Otro de los participantes declaró que:

...es importante que las instituciones presenten lo mejor que poseen si desea competir en un mercado amplio. El estudiante de hoy día tiene opciones y accesos a una mayor variedad de instituciones educativas a distancia en y fuera de Puerto Rico.

Desde otra postura, cuatro de los participantes entrevistados realzaron la prioridad de los aspectos relacionados a los recursos fiscales, tecnológicos y humanos, y las estructuras tecnológicas y administrativas de apoyo. Para esto, se debe partir de la premisa que cuando las instituciones hacen referencia a una universidad virtual no puede haber límites de ninguna clase.

Asimismo, cuatro de los líderes confirmaron que es indispensable un inventario de la capacidad de la institución para asumir este cambio. Este inventario deberá contener el perfil del personal docente y no docente, la infraestructura tecnológica, el perfil del estudiante a distancia, los recursos fiscales disponibles y las estructuras de apoyo existentes.

Por su parte, once de los líderes participantes advirtieron que debe preponderar un proceso de planificación lógico, estructurado y no improvisado para cada paso en la implantación de este cambio. La planificación y la implantación no deben ser simultáneas, ya que esto puede resultar desventajoso en el desarrollo de objetivos a largo plazo. Cada una de las decisiones administrativas, académicas y tecnológicas deben ser calculadas apropiadamente.

Esta planificación también debe abarcar, la evaluación de la capacidad institucional para llevar el mensaje adecuadamente y establecer una misión, una visión y unos objetivos compatibles con los objetivos y metas macro de la administración central. Otros dos líderes hicieron hincapié en "la identificación del cliente principal, sus exigencias educativas y el desarrollo de las estrategias para llegar hasta él." Aquí se incluye la satisfacción de sus necesidades particulares.

De forma similar, otros ocho líderes resaltaron que toda institución deberá tener a su disposición una estructura organizacional de cambio e innovación. Ella debe promover continuamente el dinamismo, la apertura, la reingeniería de procesos, el compromiso y la búsqueda de nuevas oportunidades. También, se debe fomentar la comunicación, la coordinación y la articulación de esfuerzos en cada una de las unidades académicas, entre las unidades y la administración central. Las diferencias en percepción entre los líderes que dirigen las instituciones universitarias y los distintos componentes universitarios no deberán convertirse en un obstáculo. Por el contrario, será imperativo llegar a un consenso entre todas las partes involucradas en el proceso de cambio.

Uno de los líderes expresó que la cultura ideal será "aquella matizada por la persistencia, el entusiasmo, la exploración de formas innovadoras de aprendizaje y el reconocimiento de que hay mejores formas de hacer las cosas." Otro líder enfatizó que esa cultura organizacional de cambio "deberá a su vez, proveer el espacio para que las distintas unidades académicas puedan destacarse autónomamente en el proyecto a distancia y diferenciarse entre sí y con el sistema central".

Como parte de esa cultura, otro grupo representativo de líderes acentuó la creación de equipos de trabajo. En dichos grupos se deben contemplar tanto el crecimiento (individual y colectivo) como el desarrollo de líderes, no seguidores. Además, tres de los entrevistados coincidieron en que es necesario

...un modelo administrativo compuesto por colaboradores que trabajen lateral y no piramidalmente. Esto acompañado de una estructura de trabajo aplanada y libre de burocracias. Esta estructura deberá proveer el desarrollo de una visión clara del proyecto y lograr el compromiso a todos los niveles. El cambio no es una posibilidad futura sino una realidad actual.

Pregunta de investigación #3

¿Qué estrategia (s) conceptual (es) debe (n) considerarse en la implantación de un modelo de universidad virtual?

Para contestar esta pregunta de investigación, la investigadora inquirió a los líderes universitarios acerca de los procesos institucionales de formación y desarrollo de estrategias, para la implantación efectiva del cambio hacia una universidad virtual. De acuerdo a Lueddeke (1999), esta categoría se relaciona con la necesidad de una estrategia conceptual para la implantación del cambio.

Si se desea que los intentos de cambio no fallen, cada asunto dentro de la organización deberá corresponder a una respuesta apropiada. Un pensamiento en conjunto será ineludible para la formación de una estrategia emergente. Ésta será particularmente adecuada en las primeras etapas de desarrollo de cualquier innovación. Es un proceso de negociación social donde habrá que impulsar un cambio positivo de actitudes y la reducción de la resistencia al cambio como parte del proceso y su institucionalización.

Para esta pregunta, se consideraron los tipos de estrategias que deben identificar las instituciones universitarias para que sus miembros puedan responder y adaptarse a un modelo de universidad virtual sin que su desempeño se afecte. También, se pasó juicio sobre las estrategias para lidiar con la posible resistencia y los planes institucionales necesarios para la implantación favorable del cambio. Todas éstas, estuvieron

representadas por las preguntas seis, siete y ocho del modelo de entrevista considerado en esta investigación.

Seis de los líderes universitarios entrevistados asintieron que:

...es necesario ser claros en el mensaje. Los colaboradores deben tener toda la información. El proceso debe ser entendido en su totalidad para que todos puedan ser parte del mismo. El modelo de cambio que se pretende implantar debe ser explicado en su forma más elemental de forma tal, que cada colaborador pueda trabajarlo a su propio ritmo.

Asimismo, siete de los participantes coincidieron en que:

...los colaboradores son los protagonistas del cambio. Por lo tanto, deberán ser participantes del mismo y capaces de opinar y expresar sus impresiones y preocupaciones. Debe proveerse el espacio para que éstos opinen, disientan y cambien lo que entienden es necesario para asumir el cambio.

Otros tres participantes estimaron conveniente "vender ideas sin exigirles a aquellos colaboradores que no tienen un compromiso real con el concepto del proyecto". Las herramientas y los procesos virtuales deben venderse como una oportunidad educativa para aquellos que no podrían venir a la universidad, sin embargo, no debe coaccionarse a nadie. Es trascendental tratar de disminuir el sentido de amenaza, sobre todo en el caso de aquéllos que demuestran mayor resistencia.

En esa misma dirección, otros dos líderes plantearon que "es necesario llevar a cabo un mercadeo interno, vendiendo a todos los colaboradores el mensaje de la dirección que llevamos. El cambio debe visualizarse como algo del día a día. Es vital crear un sentido de pertenencia hacia el mismo."

Tres de los líderes entrevistados destacaron que es esencial "dar confianza y seguridad a los empleados a través del apoderamiento." Hay que exponer a los colaboradores al cambio. La delegación de tareas deberá ir acompañada de la transferencia de la autoridad y el poder requerido para ejecutar exitosamente las mismas. Se recomienda el reconocimiento de una tarea bien realizada y el desarrollo de una mentalidad de orgullo por el cambio.

Otros nueve líderes universitarios concurren en que el principal ejecutivo de la institución deberá propiciar el cambio y entusiasmar a los colaboradores a adoptar el mismo. Los líderes de cada área deberán ser piezas claves en instar el desarrollo tecnológico de la institución. Éstos deberán dar el ejemplo y promocionar las virtudes de este proyecto educativo. Además, deberán evidenciar que el cambio es real y funciona.

De la misma forma, cinco de los líderes añadieron que "es indispensable motivar e incentivar a los colaboradores

con las herramientas, el apoyo técnico, el adiestramiento y el readiestramiento administrativo y académico necesarios, para que éstos no se sientan solos en la transición hacia el cambio." Es igualmente importante el reconocimiento de los colaboradores que han dado el primer paso y se han convertido en los mejores promotores del cambio.

Otros cinco educadores insistieron en lo neurálgico de una planificación estratégica con sus respectivas estrategias tácticas. Para delinear el proyecto, las instituciones deberán contar con las guías, las directrices, las políticas, los procedimientos y el "assessment" (avalúo) necesario. El éxito del proyecto está sujeto al insumo y la retrocomunicación de todos los participantes universitarios del proceso de cambio. En torno al particular, otro de los líderes reveló que "todo plan deberá ser el resultado de un análisis formal e informal del ambiente interno y externo. Deberá hacer también referencia al nicho que la institución pretende ocupar en el mercado". El plan deberá ser realista y responder -a su vez- a las metas de las instituciones.

Otros tres líderes apuntaron que es también indispensable el establecimiento de los postulados que sentarán las pautas para la concepción administrativa y académica del modelo universitario. Este modelo deberá

poseer un fuerte componente de "assessment" (avalúo) y ser el producto de una tarea compartida. El modelo deberá ser asimilado tanto por las unidades académicas como por el sistema universitario. La competencia entre las partes involucradas en el cambio es inadmisibile.

Desde otra postura, otro de los líderes entrevistados señaló que "es necesaria una estructura administrativa que sea producto de los distintos grupos de trabajo. Las ideas y desarrollos deberán ser el resultado de una participación colectiva." Asimismo, otro de los líderes realizó la flexibilización y estandarización de muchos de los procesos administrativos y académicos. A esto se sumó la reinvencción de algunas de las operaciones administrativas y la reestructuración de las tareas, entre otras.

Pregunta de investigación #4

¿Qué recursos deben ser asignados para la implantación efectiva de un modelo de universidad virtual?

Para responder a esta pregunta de investigación, los líderes universitarios fueron indagados acerca de los recursos que deberán ser asignados por las instituciones de educación superior para la implantación de un modelo de educación virtual. Conforme a Lueddeke (1999), esta categoría deslinda la identificación de los recursos disponibles para la certificación del apoyo permanente a la

iniciativa o cambio, sobre todo si éstos han probado ser meritorios.

Esta fase incluye la construcción de una capacidad continua de distribución de los recursos disponibles. La pregunta de investigación se contestó teniendo en mente el plan institucional de recursos humanos, tecnológicos y fiscales (a corto y largo plazo), el apoyo de la alta gerencia y la visión financiera del proyecto. Estas categorías estuvieron representadas por las preguntas diez, once y doce del modelo de entrevista utilizado en este estudio.

Por una parte, nueve de los líderes participantes advirtieron que el proyecto evolucionará en la medida en que las instituciones universitarias disfruten de un consenso general entre los líderes de sus unidades académicas y los del sistema universitario. Las unidades y la administración central deberán seguir una misma orientación y asumir el cambio a un ritmo equivalente. Asimismo, cinco de los líderes entrevistados convinieron en que el plan de recursos debe dejar clara la relación de las unidades académicas -en términos de la asignación de los recursos fiscales, tecnológicos y humanos- con el sistema universitario central. El cambio hacia la educación a distancia deberá ser prioritario y valorizado como una

inversión para ambos componentes universitarios: las unidades y el sistema.

De modo análogo, dos líderes corroboraron que es pertinente que el plan de recursos sea lo suficientemente específico para evitar la duplicidad de esfuerzos y costos. Deberá poseer un inventario actual de las capacidades fiscales, tecnológicas y de recursos humanos de la institución. El plan deberá atemperarse al modelo de universidad virtual que la institución adopte finalmente. Entre las alternativas se encuentra un modelo híbrido - presencial y a distancia a la misma vez- versus una universidad virtual completamente independiente. Desde esta perspectiva, uno de los colaboradores notó que "el plan de recursos deberá lograrse pero a la vez tiene que ser capaz de anticipar el próximo paso y permitir los ajustes necesarios a medida que el cambio evoluciona." Las instituciones universitarias deberán ser proactivas, no reactivas.

De la misma forma, otro de los colaboradores observó que el plan de recursos deberá maximizar el apoyo a los administradores, profesores y estudiantes. Otros dos líderes estuvieron de acuerdo en que los recursos humanos, fiscales y tecnológicos deberán alinearse alrededor de este cambio organizacional educativo. Incluso, dos de los

participantes hicieron la apreciación que "debe existir un proceso articulado entre los componentes tecnológicos, académicos y administrativos."

Ocho de los educadores entrevistados acentuaron que la alta gerencia universitaria es fundamental en este proceso de cambio. Una vez concebido el modelo que la universidad adoptará, los líderes deberán asumir una actitud receptiva hacia el cambio y divulgarlo a sus colaboradores. Esta actitud será clave en el éxito de un proyecto de esta magnitud. Otros dos participantes asintieron que "el apoyo de la alta gerencia será mayor y más permanente en virtud de los logros alcanzados, principalmente si éstos son contundentes y convincentes." Sobre este punto, dos líderes hicieron patente que "la alta gerencia universitaria debe entender que la economía está difícil. Todas las universidades se están moviendo en esa dirección. Si no se mueven, no evolucionarán."

La mayoría de los entrevistados apercibieron el cambio hacia una universidad virtual como una inversión. Uno de los líderes agregó que en el caso de su institución: "hemos invertido y seguiremos invirtiendo en el futuro. Estoy seguro que somos y seremos una gran diferencia en la administración universitaria puertorriqueña." Otro de los líderes dictaminó que "desde mi perspectiva, este cambio es

definitivamente una inversión no sólo de tecnología sino de buen nombre y posicionamiento de una universidad con una visión moderna." Asimismo, otro de los participantes recalcó que la educación a distancia es complementaria a la educación de nuestros tiempos. Es parte natural de la evolución de la educación universitaria. Dentro de la institución, su adopción abrirá puertas para nuevos y variados desarrollos.

Pregunta de investigación #5

¿Cómo debe ser el proceso de disseminación, implantación y adopción del modelo educativo virtual?

Para contestar esta pregunta de investigación, los participantes fueron entrevistados con relación a cómo debe ser el plan institucional para la implantación de un modelo de universidad virtual. Según Lueddeke (1999), este proceso debe centrarse simultáneamente en el desarrollo e interrelaciones de todos los componentes del sistema: el currículo, el aprendizaje, el desarrollo de facultad, el sistema de apoyo estudiantil y la comunidad. Deberá aludir a la estructura, la política y las regulaciones de las instituciones universitarias sin pasar por alto los asuntos profundos de la cultura del sistema.

Las respuestas a esta pregunta de investigación conciernen a cómo las instituciones universitarias

anticiparían las situaciones que podrían surgir al momento de implantar un cambio hacia un modelo virtual. También, especifica quiénes serán los principales responsables de implantar el cambio y cuáles acciones serán impostergables para que se implante favorablemente. Las preguntas trece, catorce y quince del modelo de entrevista semi-estructurada apoyaron esta pregunta de investigación.

En respuesta a estas interrogantes, los líderes entrevistados concordaron en que será primordial el reclutamiento y la selección de un personal cualificado y comprometido con un proyecto de esta envergadura. Los participantes de este proyecto no sólo deberán ser capaces de administrar el cambio sino también de prever y prepararse para las posibles eventualidades, las dificultades y la incertidumbre. Para esto, hay que contar con planes alternos.

Otros dos líderes avalan que "antes de adoptar el modelo final, es necesario el diálogo, un análisis institucional y de mercado, la discusión de ideas y un proceso de "benchmarking" (punto de referencia) para asegurar que vamos en la dirección que deseamos." En otra dirección, otros dos líderes recomendaron el desarrollo de un plan flexible para planificar que a su vez ofrezca el espacio para hacer los ajustes necesarios en el camino.

Ante lo novedoso del proyecto de educación a distancia, el tiempo será crucial en estimular una percepción positiva hacia un cambio que es viable y real.

Todos los líderes entrevistados puntualizaron -como un elemento institucional favorable- que el cambio organizacional es responsabilidad de todos. Uno de ellos líderes entiende que:

...todos los colaboradores son responsables por la implantación del mismo. El cambio debe darse y todos deberán estar convencidos del mismo. Ese cambio educativo tiene que ser compartido por más de una persona. Necesitamos ser agentes catalíticos y tenemos que dar el espacio para que la gente desarrolle sus propias estrategias para asumir el cambio. Los participantes de este cambio tienen que estar preparados para inventar cada día. Un cambio como éste demandará una pasión constante por resolver, monitorear y preguntar. Es un proceso muy dinámico.

Otro de los líderes secundó esta línea de pensamiento al manifestar que "los líderes son responsables de llevar el mensaje a todos los colaboradores en todas sus fases. Todos somos igualmente responsables de creer en el proyecto."

De forma similar, otro entrevistado le concedió -a cada uno de los colaboradores- la responsabilidad por una tarea. Si alguno de éstos no hace lo que le corresponde, se rompe el eslabón. Este líder concluyó que "somos un solo grupo: la alta gerencia, los administradores y los facultativos, y como tal, tenemos que llevar la batuta en

nuestras manos." Asimismo, otros dos líderes coincidieron en que la alta gerencia universitaria debe estar comprometida y saber con claridad hacia dónde va.

Otros cinco líderes recalcaron que es responsabilidad de todos lograr la articulación y coordinación de todos los componentes universitarios para que el cambio sea asumido positivamente. Es importante delinear una estrategia de implantación que nos permita anticipar posibles problemas. La educación a todos los niveles es fundamental.

En torno a ello, otros líderes opinaron que:

...desde hace mucho tiempo las instituciones universitarias están dialogando acerca de una universidad sin fronteras y barreras. El lenguaje de la tecnología no es nuevo para los miembros de estas instituciones. En el caso de esta institución, desde que la tecnología fue avanzando, asimismo nuestra universidad fue moviéndose a través de la comunicación a todos los niveles y la revisión de nuestra misión y visión. De esta forma, el proyecto ha ido adquiriendo forma.

Otro líder señaló que debe darse un proceso autoreflexivo que lleve posteriormente a instaurar un sentido de pertenencia hacia el cambio en la institución.

Pregunta de investigación #6

Antes, durante y después de su implantación, ¿Cómo debe ser el sistema de evaluación institucional para medir la efectividad del modelo de universidad virtual?

Para contestar esta pregunta de investigación, los líderes fueron entrevistados con respecto a cómo debe ser

el sistema de evaluación institucional para medir la efectividad de un modelo de universidad virtual. En su Modelo de Aprendizaje Adaptativo - Generativo (A-GDM), Lueddeke (1999) instituyó que este elemento permite la evaluación de la efectividad/eficiencia de los esfuerzos de cambio requeridos.

Contrario a los enfoques tradicionales hacia la administración del cambio, que subrayan estrategias lineales, sumativas, objetivistas y orientadas al producto, éste hace hincapié en la evaluación formativa y contextual. Tal vertiente permite una retrocomunicación real hacia los equipos de trabajo. A raíz de ello, los procesos de cambio podrán llevarse a cabo si son necesarios. Los participantes fueron interrogados acerca de los criterios para evaluar el cambio hacia un modelo virtual antes, durante y después de ser implantado. También, se les consultó acerca de la frecuencia de estas evaluaciones y los principales indicadores institucionales para medir el éxito del cambio. La información para contestar esta pregunta de investigación se obtuvo de las preguntas dieciséis, diecisiete y dieciocho del modelo de entrevista semi-estructurada utilizado en esta investigación.

En este sentido, tres de los líderes entrevistados convergieron en que es necesario que los procesos de

evaluación se conviertan en un ejercicio diario de ajustes a la planificación. Por lo tanto, la evaluación debe ir de la mano de la planificación y apoyarse mutuamente.

Entretanto, los planes deberán abarcar las metas y los objetivos que serán posteriormente evaluados. Ese plan de evaluación deberá circunscribir a todos los componentes universitarios: la administración, la facultad y el estudiantado. Es vital considerar todos los niveles de la organización.

En relación con la regularidad de los procesos de evaluación, todos los entrevistados recabaron que los mismos deberán ser frecuentes, especialmente en sus inicios. El proceso debe ir acompañado de lo siguiente: un seguimiento, la retrocomunicación de todos los colaboradores de la institución y de sus clientes, y un plan inmediato de acción correctiva y de largo plazo.

La mayoría de los líderes entrevistados estuvo de acuerdo en que el proyecto de educación a distancia requerirá una evaluación constante por parte de todos los que tienen alguna relación con el mismo. Todos deberán monitorear y evaluar -formal e informalmente- los resultados de este proyecto innovador. Asimismo, los líderes participantes coincidieron en que los indicadores

institucionales de éxito para este proyecto deberán ser reales y cuantificables. Uno de los líderes recalcó:

...la universidad, la oferta académica y el trabajo universitario se dan en virtud de quienes compran el producto. Nuestra medida del éxito universitario en el proyecto de educación a distancia estará determinada por el número de estudiantes que se matricule, continúe y gradúe posteriormente. En la medida en que haya más estudiantes matriculados, demandando una oferta académica más variada, más eficientes hemos sido en el uso de la virtualidad.

Desde otro punto de vista, otros tres líderes acentuaron que el sistema de evaluación propuesto para medir la efectividad del proyecto a distancia debe garantizar cierta uniformidad para las unidades académicas y el sistema universitario. Esa consistencia debe estar ligada a los elementos asociados a la calidad, el cumplimiento y la efectividad de cada uno de los procesos académicos y administrativos.

Otro de los líderes realzó que "la validación de si el cambio es o no bueno, va a depender primordialmente del modelo concebido por la institución. De igual forma, tres líderes adelantaron que un proceso de "benchmarking" (punto de vista) con otras organizaciones en proyectos similares puede facilitar el proceso de evaluación a través de modelos que han probado ser exitosos.

Los hallazgos de esta investigación correspondieron a las seis categorías propuesta por Lueddeke (1999), en su

modelo A-GDM. Los participantes entrevistados se refirieron a cada una de éstas categorías que fueron utilizadas para contestar las preguntas de investigación propuestas en el Capítulo I.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Introducción

Este capítulo contiene la discusión y el análisis de los hallazgos de esta investigación. Luego, presenta algunas conclusiones y recomendaciones sobre la aplicabilidad del Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM) de George Lueddeke (1999), en la implantación de un modelo de cambio dirigido hacia una universidad virtual en la institución bajo estudio.

Discusión y análisis de los hallazgos

Esta sección consta de un análisis de esta investigación y la concordancia de los hallazgos con el modelo conceptual A-GDM, propuesto por Lueddeke (1999). Este modelo enfatiza las seis categorías esenciales que deberán ser sopesadas en la implantación del cambio organizacional, principalmente, en las instituciones de educación superior.

En la primera categoría, Lueddeke comenta que el análisis de necesidades es una estrategia para que las organizaciones se muevan de su estado actual hacia una condición o desempeño deseado. Entre los elementos

ponderados por el autor en esta categoría se destacan: (a) los aspectos del desempeño organizacional; (b) las destrezas, las competencias y los conocimientos de los individuos en la organización; (c) la construcción de las relaciones interpersonales; (d) la colaboración entre individuos; y, (e) la atención a las áreas de la institución que requieren observación.

En ese sentido, se inquirió a los líderes participantes en la investigación acerca de su percepción del análisis de necesidades que las instituciones de educación superior deberán realizar al momento de considerar la transición hacia un modelo de universidad virtual. Los hallazgos reflejaron que los participantes entrevistados citaron a cada uno de los elementos propuestos por Lueddeke para esta categoría de análisis de necesidades. Pese a esta tendencia, también hay que admitir que algunos de los hallazgos dentro de esta categoría coincidieron con algunos de los elementos de cambio propuestos por otros teóricos del cambio organizacional. Éstos fueron discutidos en la revisión de literatura en el Capítulo II.

Con relación a los aspectos de desempeño organizacional, los líderes entrevistados se percataron de la necesidad de que la institución identifique líderes

visionarios permanentes que puedan apoderarse ("empower") del cambio y logren la adopción del mismo por parte de sus colaboradores. En ese sentido, la labor de la transferencia del mensaje de cambio -a todos los niveles de la institución- se les atribuyó a los altos líderes universitarios. Esta percepción corresponde a la visión de Lueddeke (1999), que estima que "los individuos son el motor para el cambio ya que éstos le otorgan un significado propio al mismo".

En tal línea, los líderes entrevistados coincidieron con otros autores tales como Vilaseca y Castillo (2003). Para ellos, los líderes universitarios son esenciales en la transición hacia el cambio organizacional. Su participación es significativa para dirigir al resto de los líderes hacia los recursos necesarios para la implantación del cambio. Asimismo, la percepción de los líderes fue congruente con la visión del liderazgo organizacional de Gabriel Ferraté (en Tarín y Duart, 2004). Ferraté defendió la urgencia del apoyo total de los altos líderes universitarios en la transición hacia una universidad virtual. Según este autor, la ausencia de estos líderes dificultará el proceso de cambio en cualquier organización.

Además, los líderes participantes en la investigación armonizaron con las ideas de Howell, Williams y Lindsay

(s.f.) que plantearon que los líderes universitarios son los únicos que podrán proveer respuestas basadas en una perspectiva informativa real. Los líderes concurren con la percepción de Sporn (2003) puesto que dicho autor entiende que los líderes universitarios serán los encargados de guiar a la universidad a través de un proceso de transformación y adaptación constante. Por último, las respuestas de los líderes entrevistados guardaron mucha similitud con la visión de Bates, Duart y Argüelles (s.f.). Ellos recalcaron que la decisión y el liderazgo para la implantación de un cambio como el del proyecto de educación a distancia deberá corresponder a los órganos de decisión estratégicos de la empresa o de la organización. En otras palabras, es función de los líderes máximos.

El establecimiento de prioridades fue otro aspecto de desempeño organizacional que los líderes señalaron en la transición hacia una universidad virtual. Las mismas deberán ser analizadas a la luz de todas las áreas que se verán impactadas por este cambio. Sobre esto, los líderes concordaron con Ferraté (en Tarín y Duart, 2004), que abogó por otorgarle prioridad a los objetivos y metas más significativas. Lo importante no es determinar cuándo se lograrán los objetivos, sino que éstos puedan cumplirse según su preeminencia.

Dentro de esa misma perspectiva, los hallazgos coincidieron con lo planteado por Lueddeke (1999), en la consideración de aquellas áreas dentro de la institución que requerirán atención antes de la implantación de un cambio organizacional. Estas áreas de necesidad deberán ser identificadas desde los inicios del cambio. Las áreas descritas por los líderes entrevistados se vincularon primordialmente con la necesidad de instituir una misión, una visión y unos objetivos que se atemperen a la realidad de una universidad virtual. Todos ellos deben enmarcarse dentro de una cultura organizacional que promueva el cambio, la innovación, el dinamismo y las nuevas formas de aprendizaje.

Esta percepción armonizó también con la de autores como Schifter (2002). Dicho autor sostuvo que el éxito o fracaso de un cambio de esta índole se cimentará en una misión y una visión centralizada y reforzada para el cumplimiento de los objetivos de la organización. De igual manera, la percepción de los líderes se vinculó con algunos de los factores que Compora (2003) enumera para alcanzar eficientemente el cambio hacia una universidad virtual. Según este autor, la generación de una misión y una visión claramente definida reducirá el riesgo de conflictos y será

el punto de partida para las estrategias y los planes de acciones que serán impulsadas.

Esta percepción fue además congruente con el enfoque de Willis (1994). Sustentó que un enunciado de misión y visión definida y articulada claramente será imprescindible para el desarrollo exitoso de un plan estratégico de educación a distancia. También, se correlacionó con la postura de Bryson (1990). Para él, la misión de los programas a distancia será el reflejo de la visión organizacional y anticipará su dirección futura.

En términos de la cultura organizacional, los líderes entrevistados coincidieron con Luedekke -autor del modelo A-GDM propuesto- en que el cambio hacia un modelo de universidad virtual será adecuado dentro de una cultura organizacional en la que el aprendizaje individual y el apoderamiento promuevan la crítica, el diálogo, la colaboración y el aprendizaje grupal. De igual forma, la percepción de los entrevistados fue semejante a la de otros autores como Clark (2000). Este último avaló una cultura de trabajo emprendedora e integrada para este tipo de cambio. El cambio no debe ser una posibilidad sino una necesidad. Tal percepción fue análoga a la de Bates, Duart y Argüelles (s.f.). Estos autores reiteraron que gestionar el cambio en una organización conlleva provocar un cambio cultural, un

cambio en el imaginario colectivo y en el comportamiento de la organización.

Otra área de necesidad consistente al modelo de Lueddeke (1999) es la evaluación constante de las capacidades y recursos disponibles en la institución para asumir y sostener adecuadamente -a través del tiempo - el cambio. Respecto a esto, la percepción de los líderes entrevistados coincidió con la perspectiva de Vilaseca y Castillo (2003). Dichos autores manifestaron que las instituciones educativas deberán llevar a cabo un continuo ejercicio administrativo que les permita propiciar el desarrollo del cambio y determinar la estabilidad institucional para asumirlo permanentemente. La percepción de los líderes participantes en la investigación se ajustó también a la visión de Willis (1994). Éste arguye que un cambio como el de educación a distancia deberá mantener un nivel de costo/efectividad razonable para las instituciones universitarias que asimilen el proyecto.

Por otro lado, se precisa que la organización cualifique los requisitos de adiestramiento, capacitación y formación para cada uno de los colaboradores de este proyecto educativo. Esto -integrado a un fuerte componente de comunicación y difusión de la información- será el eje para persuadir a los colaboradores de la institución.

Asimismo, los líderes entrevistados estuvieron de acuerdo con Lueddeke (1999) en que es igualmente necesario que se delimiten los recursos humanos y se sienten directrices categóricas para el desarrollo del proyecto.

Esta perspectiva de los líderes entrevistados fue paralela a la visión de De Joughe (2003). Conforme a este autor, todo cambio forma parte de las personas que se verán impactadas por el mismo y serán sus principales protagonistas. Esto ejemplifica que el factor humano será un componente esencial al momento de pensar y fijar las estrategias de cambio. Por lo tanto, la comunicación a todos los niveles, la distribución de los recursos y los mecanismos de toma de decisiones son ciertamente irremplazables.

De igual forma, la percepción de estos líderes fue correspondiente a la postura de Wellington (2003). Este autor resaltó que el cambio hacia la educación a distancia deberá darse dentro de un contexto de renovación pedagógica caracterizada por un trabajo colaborativo con una comunicación multidireccional.

Otra área de necesidad enumerada por los entrevistados fue el desarrollo de estrategias para el manejo efectivo del cambio (antes y durante su implantación). Desde ese enfoque, los líderes destacaron la importancia de contar

con planes efectivos a corto y largo plazo, para guiar al proyecto, medir su progreso y evidenciar su calidad administrativa y académica.

En esa línea de pensamiento, los líderes entrevistados hallaron afinidad con especialistas en cambio como Boonstra (2004), autor que describió el Modelo de Tres Pasos de Lewin. Este modelo hace hincapié en la importancia de identificar los temores que los procesos de cambio generan; comprender las bases de esos temores; y, trabajar con las estrategias que permitirán explicar la naturaleza y los efectos producidos por el cambio.

El último elemento en la categoría de análisis de necesidades propuesta por Lueddeke (1999) consiste en que los líderes concedan relevancia al desarrollo de actitudes favorables hacia el cambio. Éstos advirtieron -como el autor- que es crucial lograr una iniciativa y un pensamiento positivo en la transición hacia un modelo virtual. Esto incluye que todos los colaboradores apoyen el cambio y lo asuman a la mayor brevedad. De igual forma, Lueddeke acentuó la importancia de lograr la construcción de relaciones interpersonales y la colaboración de los miembros de la organización.

En esa dirección, los líderes entrevistados reiteraron que es indispensable que se detecten equipos reales de

trabajo que compartan una misma visión, unas metas y unos objetivos. Para que esto ocurra, es vital idear una estructura de trabajo horizontal, aplanada y libre de burocracias. Se pretende un modelo educativo que provea el espacio para que los procesos y servicios administrativos y académicos se adapten efectivamente a un modelo de universidad virtual.

Desde esta vertiente, la percepción de los líderes universitarios fue cónsona a la de otros autores especialistas en cambio organizacional. Entre éstos se encuentran, Vilaseca y Castillo (2003). Ellos afirmaron que el cambio será efectivo en la medida en que se preparen esquemas de cooperación entre todos los integrantes de la organización. Clark (2000) -como sus homólogos- perfiló la construcción de equipos de trabajo interdisciplinarios como un estímulo y motivación para el impulso del cambio. De modo paralelo, las respuestas de los líderes entrevistados confirmaron el enfoque de Schifter (2002). Según su percepción, la facultad, los administradores y la alta gerencia universitaria deberán trabajar colaborativamente en equipo, para que el cambio hacia un modelo virtual sea exitoso.

De otra parte, el Modelo de Desarrollo Adaptativo-Generativo (A-GDM) de George Lueddeke (1999) menciona una

segunda categoría anejada a los procesos de investigación y desarrollo que las organizaciones deberán revisar antes de implantar un cambio organizacional. Para dichos efectos, es la transformación hacia un modelo de universidad virtual. Los elementos que componen esta categoría contemplan: (a) los aspectos relacionados a la retrocomunicación por parte de los componentes universitarios, internos y externos; (b) la eficiencia operacional institucional; (c) la distribución de los recursos; y, (d) la preparación del futuro organizacional tanto estructural como político.

En ese sentido, los líderes participantes en la investigación fueron indagados acerca de su percepción de los procesos de investigación y desarrollo que las instituciones educativas deberán realizar al momento de considerar la transición hacia un modelo de universidad virtual. Los hallazgos reflejaron que los participantes entrevistados recurrieron a los cuatro elementos propuestos por Lueddeke para esta categoría. Al igual que en la categoría de análisis de necesidades, algunos de los hallazgos dentro de esta categoría coincidieron con algunos de los elementos de cambio propuestos por otros líderes especialistas en cambio organizacional.

Uno de los factores que fue considerado por los participantes entrevistados es la evaluación de la

eficiencia institucional para asumir el cambio favorablemente. En primer lugar, los líderes entrevistados aseveraron que toda institución deberá delinear un proceso de planificación estratégica que circunscriba los aspectos académicos, administrativos y tecnológicos necesarios para respaldar el proyecto educativo. Esta percepción de los participantes fue congruente con la perspectiva de autores tales como Bates, Duart y Argüelles (s.f.). Ellos expresaron que todo cambio y su gestión deben ser el resultado de una planificación y no de una acción espontánea e irreflexiva.

De igual manera, las respuestas de los líderes entrevistados se ajustaron a la visión de Gabriel Ferraté (en Tarín y Duart, 2004). Para dicho autor, todo cambio, precisa un diagnóstico de la situación en que se encuentra la institución. El diagnóstico deberá incluir aquellos factores positivos y negativos que influyen sobre la situación de cambio que la institución enfrenta. Éste incluye entre otros elementos, la capacidad institucional para transferir apropiadamente el mensaje de cambio a todos sus miembros.

De acuerdo al modelo de Lueddeke, las instituciones deberán decretar si están listas para presentar su mejor producto ante un mercado altamente competitivo y exigente.

Este punto de vista de los líderes entrevistados ratificó la concepción de Bates, Duart y Argüelles (s.f.). Conforme a estos autores, en este tipo de cambio, las instituciones deberán adaptarse a las circunstancias externas e internas y actuar creativamente para la generación de soluciones a todos los problemas que surjan como resultado del cambio. También, corroboró la percepción de Ferraté (en Tarín y Duart, 2004), acerca de la trascendencia de reconocer la competencia. Esta competencia obliga a las organizaciones a progresar, perseguir la evolución y amoldarse a un ambiente cambiante. De igual forma, los líderes coincidieron con Compora (2003) al defender que la ausencia de estrategias agresivas de mercadeo proveerá poco espacio para el crecimiento.

Para actuar conforme a los tiempos, los líderes dan prioridad a que las instituciones reevalúen sus estructuras organizacionales para alentar la innovación, la comunicación, el diálogo, el aprendizaje y la apertura. Esta percepción fue compartida con De Joughe (2003). El citado autor aseguró que las estructuras rígidas de muchas de las instituciones de educación superior dificultan la toma de decisiones efectiva en un entorno turbulento.

En esta misma categoría de investigación y desarrollo, los líderes entrevistados respaldaron otros de los

elementos del modelo A-GDM de Lueddeke (1999). Este elemento se relacionó con la disponibilidad y distribución de los recursos. Desde esa perspectiva, los líderes universitarios instaron a que las instituciones atiendan prioritariamente los aspectos relacionados a los recursos fiscales, humanos y tecnológicos y las estructuras de apoyo, académicas y administrativas.

Estos hallazgos son equivalentes a la percepción de Compora (2003). Conforme al autor, los ejecutivos principales de las instituciones educativas deberán involucrarse en los análisis de los costos asociados a un proyecto como el de educación a distancia. Con ello, se cerciorarán que los recursos sean asignados apropiada, pertinente y racionalmente. También, guardaron relación con los trabajos de Clark (2000). Éste interpreta que un cambio requerirá de la promoción de una base de financiación diversificada a través de la generación y la búsqueda de recursos.

Por último en esta categoría, los líderes entrevistados coincidieron -al igual que Lueddeke- en que las instituciones deberán prepararse tanto estructural como políticamente. Los participantes rarificaron que la institución deberá estar dispuesta para recibir una población -con un perfil totalmente distinto- que estará

demandando nuevas y variadas formas de aprendizaje. Deberá también reconocer que este es el momento idóneo para incursionar en un modelo de educación virtual. De no ser así, la competencia asumirá la ventaja competitiva. Para ser efectivos, deberá examinar las características de ese nuevo cliente y tratar de llegar hasta él.

La percepción de los líderes entrevistados estuvo a la par con la de otros autores como De Joughe (2003). Para este autor, la nueva era educativa impone el que se preste atención a las nuevas necesidades, las peticiones y los grupos de posibles clientes. Dicha postura es afín a los factores de cambio de Compora (2003). Este autor abordó la importancia de un análisis formal e informal de las necesidades de los nuevos estudiantes. Según Clark (2000), el mismo es consecuencia de la interacción interna de la organización y la relación entre ésta y su contexto.

En esta categoría de investigación y desarrollo, Lueddeke (1999), valorizó la retrocomunicación periódica por parte de la administración, la facultad, los estudiantes y el entorno de la institución. Este elemento es también fundamental para otros autores estudiosos como Compora (2003) y Lewin, en su Modelo de Tres Pasos (en Boonstra, 2004). Es importante señalar que solamente algunos de los líderes entrevistados hicieron referencia a

este factor que es esencial para determinar si el plan de acción propuesto será efectivo.

De igual forma, George Lueddeke (1999) nombró un tercer elemento relacionado a la formación y desarrollo de estrategias para asimilar y mantener efectivamente cualquier cambio organizacional. Lueddeke -como parte de esta categoría- menciona cuatro elementos indispensables para dirigir a las instituciones universitarias en la adopción de cambios educativos como el proyecto de educación a distancia. Estos son: (a) el desarrollo de estrategias emergentes; (b) los procesos de negociación social; (c) el cambio positivo de actitudes; y, (d) la reducción de la resistencia al cambio.

En esa dirección, se consultó a los líderes en relación con los procesos de formación y desarrollo de estrategias necesarias en la transición hacia una universidad virtual. Los hallazgos evidenciaron que los participantes de la investigación aludieron a cada una de las cuatro categorías propuestas por Lueddeke en su modelo y a otros autores de la literatura del Desarrollo Organizacional.

En cuanto a las estrategias emergentes, los líderes plantearon que es indispensable que el mensaje llegue a todos los niveles adecuadamente y desde su forma más

básica. Esto, para que cada uno de los miembros de la organización pueda asumir el cambio a su manera y ritmo. Esta percepción fue congruente a la visión de De Joughe (2003). Este autor destacó que es necesario un entendimiento claro de los procesos de cambio en todas sus etapas. Para lograrlo, las instituciones deberán contar con agentes de cambios a gran escala para impulsar permanentemente la innovación y el cambio.

Los líderes entrevistados coincidieron también con Lueddeke (1999), en que es fundamental que los colaboradores de las instituciones educativas sean los protagonistas del cambio. Deberán ser capaces de expresar sus opiniones e inquietudes acerca del mismo. La adopción del cambio deberá ser voluntaria y asumida sólo por los miembros de la organización comprometidos con el proyecto. En esa dirección, los líderes -al igual que Ainley (1994)- subrayaron la existencia de un sentido de pertenencia como un requisito vital para el cambio. Si los individuos de una organización no están involucrados y/o no están listos para encarar las interrogantes y las contradicciones, será difícil implantar cualquier cambio. La percepción de los líderes entrevistados apoyó también a Schifter (2002). Conforme a este autor, las perspectivas de cada uno de los

grupos que componen la organización, marcarán la diferencia entre un cambio efectivo versus uno accidentado y débil.

De otra parte, los líderes concordaron con Lueddeke en el desarrollo de otras estrategias emergentes para adoptar eficientemente el cambio organizacional. Entre ellas, se encuentran, la motivación de los participantes por medio de las herramientas, las estructuras de apoyo y la capacitación que les facilitarán su transición hacia el cambio. Esta percepción de los líderes fue cónsona con el enfoque de Clark (2000). Según él, toda institución innovadora precisará de un núcleo motivado de personas. Esto es particularmente importante en las organizaciones proveedoras de servicios como las instituciones universitarias. Para motivar a un equipo universitario, no se puede descartar el trabajo de la innovación de los servicios, los incentivos a partir de ello y el refuerzo del trabajo en equipo.

Asimismo, los líderes asintieron con el autor del modelo A-GDM en lo concerniente a una planificación estratégica que detalle los procesos que guiarán el proyecto de educación a distancia. También, es menester que halla una estructura administrativa que sea el resultado de equipos de trabajo colaborativos e interdisciplinarios. Estos hallazgos reiteraron la

percepción de De Joughe (2003). Dicho autor alegó que -en las instituciones educativas- el proceso de toma de decisiones deberá ubicarse en un contexto estratégico que permita mecanismos de gestión planificados.

En la categoría de formación y desarrollo de estrategias, Lueddeke (1999) incluyó también los procesos de negociación social. En ese sentido, los líderes universitarios adujeron que es crucial el apoderamiento ("empowerment") y la delegación del poder en los miembros de las instituciones participantes del cambio organizacional. Para esto, los líderes universitarios deberán dar el ejemplo y promover las ventajas de este cambio educativo. La percepción de los líderes entrevistados fue congruente con los elementos de la teoría dialéctica o el modelo político en la revisión de la literatura. Este modelo considera el cambio como un proceso de negociación, construcción de alianzas, persuasión, mediación e influencia.

Por último, esta categoría de formación y desarrollo de estrategias se refiere al desarrollo de actitudes positivas hacia el cambio. Desde dicho enfoque, los líderes entrevistados destacaron que es fundamental llevar a cabo un mercadeo interno del cambio propuesto. Tal mercadeo debe especificar la dirección que lleva la

institución e instar a un sentido de pertenencia hacia el cambio. Estos hallazgos se atienen a la percepción de Ahumada (2001). En palabras de Ahumada, las actitudes personales y la acción del liderazgo serán ejes en los procesos de introducción del cambio a un modelo de universidad virtual.

Asimismo, el Modelo A-GDM de George Lueddeke (1999) enumera una cuarta categoría relacionada a la distribución de los recursos para respaldar los cambios organizacionales. En esta categoría, los cuatro factores esenciales son: (a) la capacidad continua de los recursos; (b) la distribución de los mismos; (c) el apoyo permanente al cambio; y, (d) la compatibilidad del plan de recursos con el plan estratégico institucional. Respecto a este punto, los líderes entrevistados expusieron su percepción del plan de recursos de las instituciones universitarias para adoptar un modelo de universidad virtual. Los líderes universitarios convinieron con Lueddeke en lo substancial de estos cuatro factores e hicieron referencia repetitiva a cada uno de ellos.

En términos de la distribución de los recursos, los líderes entrevistados respaldaron a Lueddeke (1999). Para ellos, es indispensable una articulación efectiva de los recursos humanos, fiscales y tecnológicos detrás del

cambio. Estos recursos deberán abarcar todos los componentes universitarios: académicos, administrativos y estudiantiles. La percepción de los líderes se ampara también en la concepción de autores como Compora (2003). Dicho autor estima que el factor presupuesto sirve para garantizar el desarrollo de los proyectos educativos a corto y largo plazo. Asimismo, los líderes se adhieren a la idea de De Joughe (2003). El autor advierte que la distribución de los recursos y la determinación de la costo/efectividad del cambio son factores potencialmente importantes.

Por otro lado, los líderes estuvieron de acuerdo con Lueddeke en que todo cambio es una función de la capacidad continua de distribución de recursos. Los participantes de la investigación se basan en que el plan de recursos de la institución deberá ser lo suficientemente flexible para anticipar cambios y permitir ajustes en la medida en que el cambio evolucione. De igual forma, el plan deberá maximizar el apoyo a todos los que se verán impactados por el cambio.

De acuerdo a la categoría de distribución de recursos de Lueddeke, el apoyo permanente al cambio es otro elemento clave para la adopción de cualquier tipo de cambio organizacional. Desde esa perspectiva, los líderes

entrevistados recalcaron el rol de la alta jerarquía universitaria en la adopción y divulgación del cambio. Éstos deberán estar convencidos que el cambio hacia una universidad virtual es una inversión. Por tal razón, el respaldo al proyecto será a corto y largo plazo. Tal percepción de los líderes entrevistados es parecida a la de autores como Vilaseca y Castillo (2003). Ellos indican que si los altos líderes universitarios participan y se comprometen con este proceso transformador, se suscitará un respaldo constante para el mismo.

George Lueddeke (1999), acentúa una quinta categoría en su modelo A-GDM, la cual se relaciona con la implantación y diseminación del cambio organizacional. Dentro de esa categoría, el autor hace hincapié a cuatro elementos fundamentales: (a) el proceso de presentación, difusión y adopción del cambio; (b) la involucración de todos los participantes del cambio; (c) la interrelación de los componentes del sistema universitario; y, (d) los aspectos de la cultura organizacional. En esta categoría, los líderes mostraron preferencia por los últimos tres elementos propuestos por este autor.

Respecto a la involucración de todos los componentes universitarios, los líderes entrevistados concordaron con Lueddeke en que todos los colaboradores de la organización

deberán participar del cambio y ser responsables de su difusión. El cambio educativo deberá ser compartido y divulgado por todos los integrantes universitarios. Esta visión fue compartida también por Kezar (2001). El autor afirmó que el compromiso de todos los miembros de la organización es vital cuando se van a implantar cambios efectivos en las instituciones de educación superior. También, guardó relación con la teoría teleológica o los modelos planificados de cambio. Tales modelos apoyan que los cambios ocurren fundamentalmente porque sus líderes - principales agentes de cambio- y los demás miembros de la organización, reconocen, visualizan y creen firmemente en el cambio.

En torno a la interrelación de todos los sectores de la institución, los líderes entrevistados mencionan que será esencial la articulación y coordinación de todos los sectores de la institución para que el cambio sea adoptado favorablemente. Cada uno de los colaboradores será responsable de alguna parte del cambio. Esa percepción converge con la de Lueddeke (1999). En su modelo A-GDM, el autor estipula que la involucración de los participantes del cambio es preeminente para describir el valor de la iniciativa. Esto, basado en la experiencia personal de los participantes con el cambio. Asimismo, esta percepción

coincidió con la visión de Weil (1994). Para este autor, es importante un cambio sistémico. A la vez que atenderá los asuntos relevantes a la cultura organizacional, el mismo se concentrará en el desarrollo y mantenimiento de las interrelaciones de todos los componentes principales del sistema universitario.

En esa misma categoría de presentación y difusión del cambio organizacional, los líderes insistieron en los aspectos de la cultura organizacional en este proceso. Recabaron lo imperioso de un proceso de reclutamiento y selección del personal apropiado. Además, consideraron que se precisa de un análisis institucional y de los procesos de "benchmarking" (punto de referencia) con otras instituciones educativas. Esta percepción fue parecida al modelo cultural de cambio. Éste destaca que los cambios ocurren -de forma natural- como resultado de las transformaciones en el ambiente humano y de una cultura organizacional cambiante.

Aunque los líderes resaltaron el compromiso y participación de todos los componentes universitarios, no todos hicieron referencia a otros renglones relacionados a la presentación, la difusión y la adopción del cambio organizacional. Algunos de estos aspectos relegados son:

las características del plan, los responsables de su implantación y la evaluación final del mismo.

En su última categoría, Lueddeke (1999) reiteró la importancia de los sistemas de evaluación para medir el cambio organizacional. Dentro de la misma se hallan: (a) aspectos relacionados a la evaluación del proyecto a corto y largo plazo; (b) la evaluación formativa y contextual; y, (c) la retrocomunicación hacia los equipos de trabajo. En esa dirección, los líderes entrevistados fueron inquiridos acerca de su percepción del plan de evaluación institucional para medir la efectividad del cambio organizacional antes, durante y después de su implantación. Los hallazgos de las entrevistas a los líderes universitarios se acercaron primordialmente al primer y tercer elemento propuesto por Lueddeke.

Si se toma en cuenta el primero de estos elementos, los líderes entendieron que los procesos de evaluación deberán ajustarse a la planificación previa y convertirse en un ejercicio diario de ajustes. Asimismo, la evaluación deberá incluir las metas y los objetivos que puedan ser evaluados también a largo plazo. De igual manera, los líderes estuvieron de acuerdo en que todos los miembros deberán ser responsables del monitoreo del cambio

organizacional. Ello será factible a través de indicadores institucionales cuantificables.

Con relación al tercer elemento, los líderes coincidieron con Lueddeke en que todo proceso de evaluación exigirá un seguimiento continuo, la retrocomunicación (de todos los colaboradores de la organización y hacia ellos) y los planes de acción correctiva (tanto inmediatos como a largo plazo). Esta retrocomunicación deberá incluir a todos los componentes universitarios: internos y externos.

Por último, los líderes -a diferencia de Lueddeke- otorgaron gran peso a un sistema de evaluación que garantice cierta uniformidad entre las unidades académicas y el sistema universitario. Esto, va a la par con los elementos asociados a la calidad de todos los procesos administrativos y académicos.

Estos hallazgos fueron congruentes con la percepción de autores como Compora (2003), quien destacó que en un cambio virtual, es esencial una evaluación formativa y sumativa. Las instituciones universitarias deberán designar quiénes serán los encargados de llevar a cabo los procesos de evaluación, recibir los datos e implantar los cambios necesarios. Según este autor, esa evaluación mejorará la implantación del cambio y determinará las consecuencias finales, positivas o negativas, del mismo.

La retrocomunicación periódica de todos los componentes universitarios es también prioritaria.

En esa misma línea, los hallazgos de los líderes entrevistados aluden al Modelo de Aprendizaje Activo (Boonstra, 2004). Dicho modelo abarca en su última fase, la evaluación del cambio organizacional y la implantación de los planes de acción correctiva para su efectividad. También, respondió al Modelo de Investigación Activa (Boonstra, 2004). Tal modelo ha sido descrito como un proceso de recopilación de datos con una retrocomunicación posterior y un seguimiento para determinar si la planificación ha funcionado o requiere medidas correctivas.

En resumen, se puede afirmar que cada una de las seis categorías descritas por Lueddeke (1999) fue subrayada por los líderes participantes en esta investigación. Aunque los líderes aquilataron las primeras cuatro categorías por encima de las dos restantes, es legítimo hacer la salvedad de que las opiniones fueron el resultado de sus percepciones personales. Estas apreciaciones corresponden a su conocimiento, la experiencia propia con el proyecto, la información que han compilado, su participación y su involucración con el mismo.

Conclusiones

El Modelo de Aprendizaje Adaptativo-Generativo (A-GDM) de George Lueddeke puede utilizarse efectivamente como marco conceptual para determinar el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universidad sobre la implantación de un modelo de universidad virtual. En términos generales, la investigación reflejó un consenso en las respuestas obtenidas de los líderes entrevistados. Éstos hicieron referencia -directa o indirecta- a cada una de las seis categorías ponderadas por este autor para la implantación del cambio organizacional en las instituciones de educación superior.

Específicamente hubo una mayor consistencia en los elementos considerados dentro de las primeras cuatro categorías, a saber: el análisis de necesidades, los procesos de investigación y desarrollo, la formación de estrategias y la distribución de los recursos. Las últimas dos categorías propuestas por el autor, las cuales incluyen el plan de diseminación e implantación y la evaluación, fueron importantes para estos líderes. Sin embargo, estos no manifestaron la misma aceptación por los elementos considerados dentro de estas categorías.

Los elementos de mayor consenso en esta investigación comprendieron:

1. la identificación de líderes educativos visionarios y dispuestos a asumir positivamente el cambio organizacional.
2. el reconocimiento de que este cambio representa el futuro de la educación superior en Puerto Rico y que en esa dirección, será fundamental reinventar la universidad de estos tiempos.
3. la consideración de nuevos perfiles estudiantiles y una clientela diversa que demanda una educación universitaria cada vez más flexible y variada.
4. el reconocimiento de la urgencia del cambio y la interpretación de que éste es el mejor momento para asumir el mismo.
5. la necesidad de plasmar esta necesidad de cambio en un elemento de primer orden en los planes estratégicos.
6. el diseño de un que plan que contenga los objetivos a corto y largo plazo que guiarán el cambio; la asignación y distribución de los recursos humanos, fiscales y tecnológicos; los aspectos de la cultura organizacional que deberán ser considerados; y, el desarrollo de estrategias efectivas para manejar la

posible resistencia al cambio. Este plan será instrumental para que la institución haga los ajustes organizacionales pertinentes tanto estructural como políticamente.

7. la urgencia de trabajar en el desarrollo de una misión, una visión y las metas y los objetivos que se ajustarán a este nuevo proyecto educativo.
8. la creación de equipos de trabajo interdisciplinarios y autodirigidos cuya meta final será lograr la concepción de un modelo académico y administrativo construido y asumido adecuadamente por todos.
9. la construcción de equipos altamente motivados y entusiasmados con el proyecto a distancia. Éstos serán los principales promotores del cambio y estimularán a aquéllos que demuestran escepticismo a la adopción del mismo.
10. la promoción de una cultura organizacional innovadora, ágil y de apertura, que promueva la creación de estructuras administrativas flexibles y la integración de todos los componentes universitarios.
11. la evaluación efectiva de la capacidad académica y administrativa para asumir el cambio hacia un

modelo de universidad virtual. Este cambio debe representar para los líderes universitarios una inversión a largo plazo. La inversión debe traducirse en el posicionamiento de la institución y la búsqueda de un nicho que le provea su ventaja competitiva.

12. la distribución adecuada de los recursos fiscales y tecnológicos que apoyarán el proyecto.
13. la articulación, coordinación e integración de la estructura de recursos humanos que respaldará el cambio.
14. la creación de nuevas estructuras de apoyo, reestructuración de puestos y redefinición de tareas.
15. el logro de la participación de todos los miembros de la institución.
16. la consideración del adiestramiento y el readiestramiento como una prioridad. Esto garantizará que la mayoría del personal tenga a su haber, las destrezas y las competencias necesarias para entender y manejar el cambio propiciamente.

Desde otra postura, los líderes defendieron que en toda institución universitaria la resistencia al cambio deberá manejarse eficientemente a través una comunicación

directa y clara con todos los miembros de la institución. Todos los que formen parte de este cambio poseerán información real y verídica que será divulgada a todos los niveles dentro de la organización y en los distintos foros de discusión.

Por otro lado, es vital un mercadeo interno del cambio, sus implicaciones y urgencia para la institución. Este mercadeo debe ir acompañado de un proceso de apoderamiento ("empowerment") de los colaboradores, quienes se convertirán en los principales protagonistas del cambio. Además, deben contar un sistema de incentivos para motivar a los miembros de la organización a participar del cambio de forma más rápida y efectiva. De igual forma, todos los colaboradores serán responsables por la implantación y adopción efectiva del cambio. La participación de todos los sectores y componentes de la institución es crucial en la determinación del valor añadido de este cambio educativo.

Por último, los líderes entrevistados entienden que las instituciones universitarias deberán diseñar un plan de avalúo para educación a distancia. Dicho plan va a garantizar altos estándares de calidad tanto para la academia como para los procesos administrativos. Éste deberá contar con indicadores cuantificables y alcanzables

para determinar la efectividad del cambio antes, durante y después de su implantación. Éstos, serán producto de la retrocomunicación de los distintos sectores de la institución: la facultad, la administración, los estudiantes y la comunidad externa. También, nacerán de los procesos de "benchmarking" (punto de referencia) que las instituciones lleven a cabo con otras instituciones universitarias que han exitosas en la implantación de cambios de esta naturaleza.

Recomendaciones

Luego de la discusión de los hallazgos más relevantes se sugiere un plan de acción que contiene recomendaciones que permitirán ampliar el alcance de esta investigación.

Entre las principales recomendaciones a las instituciones universitarias, se perfila todo lo afiliado a la concepción y la identificación del modelo de universidad virtual que cada una de ellas adoptará para su proyecto. Las universidades deberán resolver si optarán por un modelo educativo híbrido -presencial y a distancia simultáneamente- o uno completamente virtual. Esto deberá ejecutarse dentro de un tiempo razonable ante la amenaza de una competencia externa, local e internacional, con la mejor disposición de apropiarse de los proyecto de educación a distancia.

Una vez las instituciones prescriban el modelo que adoptarán, éstas podrán identificar aquellos procesos académicos y administrativos que deberán ser estandarizados. En esa misma dirección, recogerán otros procesos que deberán amoldarse a la nueva visión y los objetivos particulares para el proyecto de educación a distancia.

Por otra parte, se recomienda que las instituciones que deseen asumir este cambio laboren en:

1. un análisis de necesidades permanente que comprenda un inventario de sus capacidades administrativas y académicas para sostener el proyecto educativo a corto y largo plazo.
2. la verificación de las fortalezas, las debilidades, las amenazas y las oportunidades para este cambio. Este análisis deberá encerrar la adquisición y la disponibilidad de los recursos fiscales, tecnológicos y humanos que las instituciones proveerán para que el proyecto sea exitoso.
3. la identificación del perfil de la población que atenderá, sus necesidades particulares y las estrategias institucionales para satisfacer las mismas consecutivamente.

4. el desarrollo de una misión específica para la educación a distancia. Esta misión será el espejo de su visión organizacional y garantizará su nicho dentro del mercado de la educación superior en y fuera de Puerto Rico.
5. el desarrollo de un plan estratégico y operacional a distancia. Éste plan deberá reunir el alcance de los objetivos del proyecto, la distribución de los recursos, las estructuras de apoyo, y las guías y procedimientos que regirán el cambio.
6. la articulación y definición de los recursos humanos que constituirán la estructura de apoyo necesaria para respaldar el proyecto a distancia a corto y largo plazo.
7. el desarrollo de un plan formal de diseminación, implantación y adopción del cambio. Éste asegurará que el mensaje se remita a todos los niveles, sea entendido y acogido positivamente por cada uno de los colaboradores.

De igual manera, las instituciones deberán desarrollar un mecanismo de retrocomunicación efectivo para el intercambio de información desde la organización y hacia todos los componentes universitarios. Estos datos contribuirán a llevar a cabo los ajustes administrativos y

académicos necesarios para impulsar y respaldar el proyecto a distancia.

En esa misma dirección, las instituciones deberán elaborar un plan formal de evaluación para el proyecto a distancia. Para que las instituciones puedan validar la efectividad de este proyecto educativo, será fundamental la identificación y aplicación de indicadores cuantificables en todas las áreas que circunscriben al proyecto. Por último, se recomienda un proceso de "benchmarking" (punto de referencia) y "joint ventures" (alianzas) continuo. Este proceso evitará la duplicidad de esfuerzos, los gastos superfluos, el retrabajo y las decisiones erradas.

Los líderes las instituciones de educación superior son el principal activo en los procesos de cambio. Su rol como facilitadores es pieza fundamental en el logro de una transición más rápida y segura. La articulación de equipos de trabajo altamente efectivos, el desarrollo de una cultura organizacional dinámica y de apertura, el establecimiento de canales de comunicación abiertos y una visión clara del futuro son elementos preponderantes.

Los educadores serán -como líderes universitarios- los que acarrearán la responsabilidad mayor de implantar este cambio. Aquéllos que decidan adoptar el cambio, deberán tener fe en el proyecto, asumir una actitud receptiva y

positiva, y ser agentes catalíticos para impulsarlo a todos los niveles en la organización. Ante tal voluntad de cambio, los demás colaboradores de la institución creerán igualmente en el cambio y estarán en disposición de apoderarse del mismo sin reservas.

Los hallazgos de esta investigación se derivan de diversos aspectos considerados bajo la disciplina del Desarrollo Organizacional (DO). Entre ellos se encuentran: el liderazgo, la misión y la visión organizacional, la planificación estratégica, el proceso de toma de decisiones, los equipos de trabajo, la construcción de relaciones interpersonales, la comunicación, la eficiencia operacional, la cultura organizacional, el apoderamiento ("empowerment"), la delegación y los procesos de negociación social, entre otros. Cada uno fue estudiado de acuerdo a sus nexos con el nivel de receptividad y percepción de la alta gerencia universitaria en la implantación de un modelo de universidad virtual.

Aún así, se hallan otros factores que pueden influir a los líderes universitarios en su receptividad y percepción hacia este cambio. Algunos de los factores extrínsecos motivacionales que podrían ser significativos en la adopción de este cambio son: la compensación, la seguridad en el trabajo y las oportunidades de promoción. Asimismo,

hay elementos intrínsecos motivacionales que merecen ser examinados. Algunos ejemplos son: la satisfacción personal, el ambiente y desarrollo del aprendizaje, los retos intelectuales y los sistemas de reconocimiento.

Otros renglones hermanados al clima organizacional, la solución de problemas, el manejo de conflictos, las estructuras de poder, las líneas de mando, los tipos de liderazgo y los mecanismos de control, deben ser también ponderados en la implantación de dicha evolución educativa. Cada uno de estos factores -internos y externos- puede ser considerado en futuros estudios que pretendan demarcar el rol de los líderes universitarios en el cambio hacia un modelo de universidad virtual.

Por último, se recomienda la aplicación del Modelo de Aprendizaje Adaptativo - Generativo (A-GDM) de Lueddeke (1999) a otras instituciones universitarias privadas y públicas en Puerto Rico. Asimismo, la exploración de la viabilidad de utilizar otros modelos de cambio dentro del Desarrollo Organizacional en las universidades con y sin fines de lucro. Estas investigaciones apoyarán la literatura existente que examina los procesos de cambio dentro del contexto educativo.

REFERENCIAS

- Adams, G., Baker, M., McFadzen, S., Miller, J., & Smith, K. (no date). *Not Every Change is Continuous Improvement*. Rockhampton: Central Queensland University.
- Ahumada, L. (2001). *Teoría y cambio en las organizaciones: un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.
- Ainley, P. (1994). *Degrees of Difference*. London: Lawrence and Wishart.
- Altbach P. G., & Davis, T. M. (1999). *Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education*. Annapolis Junction, MD: Institute of International Education and Boston College Center for International Higher Education.
- Altbach P. G., & Peterson, P.M. (1999). *Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response*. Annapolis Junction, MD: Institute of International Education and Boston College Center for International Higher Education.
- Argyris, C. (1964). *Integration of the Individual and the Organization*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arnold-Cathalifaud, M. (2003). *Fundamentos del constructivismo sociopoético*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Aste, M. (2003). Aprendizaje distribuido: Educación virtual: *La tecnología de la enseñanza*, 7(3). QUIPUS, S.A. [En red]. Disponible en www.quipus.com.mx/r30apdil.htm.
- Baker, R. K. (no date). *A Framework for Design and Evaluation of Internet-based Distance Learning Courses: Phase One- Framework Justification, Design and Evaluation*. Retrieved February 24, 2005 from,

<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer62/baker62.html>.

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 13-25.
- Barrantes, E. R. (1992). *Educación a distancia*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bason, M., & Sherritt, C. (1992). *Higher Education Problems in the Twenty-first Century: A Survey of Higher Education Administration and Politicism*. Paper presented at the Annual Conference for International Higher Education Administrators. France.
- Bates, T. (2000). *Distance Education in Dual Mode Higher Education Institutions: Challenges and Changes*. Retrieved February 17, 2005, from <http://bates.cstudies.ubc.ca/papers/challengesandchanges.html>.
- Bates, T., Duart, J. M., y Argüelles, J. M. (sin fecha). *Gestión del cambio: e-learning como estrategia*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Bates, T., y Argüelles, J. M. (sin fecha). *Organización y e-learning: modelos institucionales y de gestión*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Beaudoin, M. F. (2003). Distance Education Leadership for the New Century. *Online Journal of Distance Learning Administration* (6)2. Retrieved February 24, 2005, from <http://www.westga.edu/~Edistance/ojdla/summer62/beaudoin62.html>.
- Beitler, M. A. (2003). *Strategic Organizational Change: A Practitioner's Guide for Managers and Consultants*. Greensboro, North Carolina: Practitioner Print International.
- Blumenstyk, G. (1997). *Some Elite Private Universities Get Serious about Distance Learning*. *The Chronicle of Higher Education*.

- Bonilla-Romeu, M. (2004). *Educación virtual: nuevo paradigma en el proceso de enseñar y aprender*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Boonstra, J.J. (2004). *Fundamentals and Practices in Organizational Development: Dynamics of Organizational Change and Learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Bothel, R. (2001). *Bringing All Together*. Retrieved February 24, 2004, from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring41/bothel41.html>.
- Bryson, J. M. (1990). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Burke, W. W. (1992). *Organizational Development: A Process of Learning and Changing* (2 nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Burke, W. W. (2002). *Organization Change: Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Burke, W.W. (1982). *Organizational Development: Principles and Practices*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- California Distance Learning Project. (2005). *What is Distance Learning?* California: Sacramento County Office of Education.
- Carr, D. K., Hard, K. J., & Trahan, W. J. (1996). *Managing the Change Process*. New York: McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2001). *Introducción a la teoría general de administración*. México: McGraw Hill.
- Clark, B, R. (2000). Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities: Lessons from Europe. *Change Review*, January/February.
- Clark, B. R., y Catre, A. M. (2000). *Crear universidades emprendedoras: trayectorias organizativas hacia la transformación OCDE*. Barcelona: Conferencia General del IMHE.

- Compora, D. P. (2003). Current Trends in Distance Education: An Administrative Model. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(2).
- Cotton, C. (1997). Administrators Plan for Distance Learning: Examining Higher Education Spending Trends. *Syllabus*, 11(3), 50-51.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2001). *Organizational Development and Change*. Cincinnati, OH: South Western College Publishing.
- De Faria, F. A. (1995). *Desarrollo organizacional: enfoque integral*. México D.F.: Editorial Limusa.
- De Joughe, A. M. (2003). *Universitat Oberta de Catalunya: Un ejemplo de un cambio espectacular. Superar la universidad tradicional*. Paper. INSEAED, Fontainebleau, Francia.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Duart, J. M., y Lupiáñez, F. (sin fecha). *Procesos institucionales de desarrollo y de apoyo a la formación: la gestión del e-learning*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Everley, M., & Smith, J. (1996). Making the Transition from Soft to Hard Funding: The Politics of Institutionalizing Instructional Development Programs. *To Improve the Academy*, 15, 209-230.
- French, W.L., & Bell, C. H., Jr. (1978). *Organizational Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- García, A. (2000). Bases conceptuales de la enseñanza/aprendizaje abierto y a distancia. En M. W. Mazzotti (Ed.), *Hacia un marco teórico de la educación a distancia*. Madrid: UNED.
- García, A. L. (2001). *Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

- García-Llamas, J. L. (1986). Evaluación en sistemas de educación a distancia. En *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia* (pp. 358-410). Madrid: Narcea.
- Gibson, C. (1998). *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes*. Madison, WI: Atwood.
- Goodstein, L. D. (1971). Management Development and Organizational Development: A Critical Difference in Focus. *Business Quarterly* 36(4).
- Greaves, J., & Sorenson, R. C. (1999). Barriers to Transformation in Higher Education Organization: Observations and Implications for OD Professionals. *Public Administration Quarterly*, 23(1), 104.
- Green, K. C. (2001). *E-commerce comes Slowly to the Campus: The Campus Computing Project*. Retrieved November 1, 2004, from <http://www.campuscomputing.net/summaries/2001/index.html>
- Greenberg, G. (1998). Distance Education Technologies: Best Practices for K-12 Settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, 36-40.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations* (4th ed.). London: Penguin.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Howell, S. L., Williams, P. B., & Lindsay, N. K. (no date). *Thirty-two Trends Affecting Distance Education: An Informed Foundation for Strategic Planning*. Retrieved February 24, 2005, from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall163/howell163.html>.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. In Denzin & Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.500-515). Thousand Oaks: Sage.

- Husmann, D. E., & Miller, M. T. (2001). Improving Distance Education: Perceptions of Program Administrators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(1).
- Jamieson, D. W., Bach Kallick, D., & Kur, C. E. (1984). Organization Development. In L. Nadler (Ed.), *The Handbook of Human Resource Development* (pp. 29.1-29.16). New York: Wiley.
- Joint Information Systems Committee. (1995). *Exploiting Information Systems in Higher Education: An Issues Paper*. Bristol: JISC.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The Social Psychology of Organization* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Keegan, D. (1995). *Distance Education for the New Millennium: Compressed Video Teaching*. ZIPP Papiere. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 931).
- Keith, D., & Newstrom, J. W. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. México:Mc Graw Hill.
- Kezar, A. (2001). *Understanding and Facilitating Change in Higher Education in the 21st Century*. Washington DC: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED457763).
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business School Change Series.
- Langford, B. E., Weeks, S. H., & Hobbs, B. K. (no date). *Distance Learning Literature Review and Suggestions for Future Research on Business Faculty Perceptions*. Florida: Florida Gulf Coast University.
- Levine, A. (1980). *Why Innovation Fails*. Albany, NY: State University of New York.
- Levy, S. (2003). Six Factors to Consider when Planning Online Distance Learning Programs in Higher Education.

Online Journal of Distance Learning Administration,
6(1).

- Limerick, D., Cunnington, B., & Crowther, F. (2002).
Managing the New Organization. (2nd ed.) Australia:
Allen & Unwin.
- Lueddeke, G. R. (1999). Toward a Constructivist Framework
for Guiding Change and Innovation in Higher Education.
The Journal of Higher Education, 70(3), 235-260.
- Margulies, M., & Raia, A. P. (1984). The Politics of
Organizational Development. In Richard L. Hill (Ed.),
The Best of Organizational Development (pp. 90-93).
Alexandria, VA: American Society for Training &
Development.
- Margulies, N., & Raia, A. (1972). *Organizational
Development: Values, Process and Technology*. New York:
Mc Graw Hill.
- Matheos, K., & Archer, W. (2004). From Distance Education
to Distributed Learning Surviving and Thriving. *Online
Journal of Distance Learning Administration*, 7(4).
- Mazzotti, M. W. (2003). *Hacia un marco teórico de la
educación a distancia*. Madrid: UNED.
- McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2000). *Organizational
Behavior*. United States of America: McGraw-Hill
Companies.
- Meléndez, J. (1992). La efectividad de la educación a
distancia como metodología en el desarrollo de
destrezas de pensamiento. *Journal of Distance
Education*, 7(3), 27-36.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and
Psychology: Integrating Diversity with Quantitative
and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Middle States Association of Colleges and Schools. (1996).
[Online]. Available: <http://www.msache.org/>.
- Muchinsky, P. M. (2003). *Psychology Applied to Work - An
Introduction to Industrial and Organizational
Psychology*. California: Thompson Learning.

- Nanjapp, A., & Grant, M. M. (no date). Constructing on Constructivism: The Role of Technology. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. University of Memphis.
- National Center for Education Statistics. (2003). *Distance Education at Degree-granting Postsecondary Institutions: 2000:2001*. U.S. Department of Education: Institute of Education Sciences.
- Oilo, D. (1998). De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información. En M. W. Mazzotti (Ed.), *Hacia un marco teórico de la educación a distancia*. Madrid: UNED.
- Ortiz, M.A. (2005). *El desarrollo organizacional y la educación superior en México*. Obtenido el 15 de enero de 2005, de <http://www.serempresario.com>.
- Paun, E., & Nedelcu, A. (2003). *Management of Adult Education Institutions*. Bucarest: University of Bucarest.
- Peterson, M. W. & Dill, D. D. (1997). Understanding the Competitive Environment of the Postsecondary Knowledge Industry. En M. W. Peterson, D. D. Dill, L.A. Mets & Associates. *Planning and Management for a Changing Environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piotrowski, C., & Armstrong, T. (2004). The Research Literature in Organizational Development: Recent Trends and Current Directions. *Organizational Development Journal*, 22(2), 48-54.
- Piotrowski, C., Vodanovich, S. J., & Armstrong, T. (2001). Theoretical Orientations of Organizational Development Practitioners. *Social Behavior and Personality*, 29(3), 307-312.
- Prester, G. E., & Moller, L. A. (2001). Organizational Alignment Supporting Distance Education in Post-secondary Institutions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(4). Retrieved February 24, 2004, from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/prester_a44.html.

- Pulido, A. (2002). Impacto de las nuevas tecnologías en el modelo económico. En SEDISI. *Reflexiones sobre la sociedad de la información en España* (pp. 43-52). Barcelona: SEDISI.
- Ringel, R. L. (2000). *Managing Change in Higher Education*. Assesment and Accountability Forum, Indiana.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Russell, T.L. (1999). *The No-significant Difference Phenomenon*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Russell, T.L. (2002). *The "No-significant Difference" Phenomenon*. Obtenido el 4 de abril de 2004, de <http://nova.teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference/>.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Schifter, C. (2002). Perception Differences about Participating in Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(1).
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. London: Century Business.
- Senge, P. (1997). Communities of Leaders and Learners. *Harvard Business Review*, 30-32.
- Sola, F., y Escrigas, C. (2000). *Calidad del servicio de la sociedad: Una experiencia de gestión del cambio en la Universidad Politécnica de Catalunya*. Seminario Internacional de la Cátedra Unesco de E-learning de la UOC celebrado en Barcelona.
- Sporn, B. (2003). Management in Higher Education: Current Trends and Future Perspectives in European Colleges and Universities. En R. Begg (ed.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht (Países Bajos): Kluwer Academic Publishers.

- Tarín, L., y Duart, J. M. (2004). *Liderazgo: Gabriel Ferraté en los orígenes de la UOC*. II Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO de e-learning de la UOC "Liderar la universidad en la sociedad del conocimiento" celebrado en Barcelona.
- Teaster, P., & Blieszner, R. (1999). Promises and Pitfalls of the Interactive Television Approach to Teaching Adult Development and Aging. *Educational Gerontology*, 25(8), 741-754.
- Timony, B. (2001). *The Role of Organizational Development in Large-scale Organizational Change*. Retrieved December, 15, 2004, from <http://www.newfoundations.com/OrgTheory>.
- U. S. Department of Labor: Employment Standards Administration Wage and Hour Division. (2004). *Compliance Assistance - Fair Labor Standards Act (FLSA)*. Retrieved November 17, 2005, from <http://www.dol.gov/esa/whd/flsa/>.
- U.S. Department of Education. (1999). *Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98*. (NCES Publication No. 2000-013). Washington, D.C.: Lewis, L., Snow, K., Farris, E., Levin, D., & Greene, B.
- Umstat, D. D. (Ed.). (1984). *Understanding Organizational Behavior*. (2 nd ed.). St Paul, MN: West Publishing Company.
- Valencia, P. (2003). Desarrollo organizacional aplicado a la educación superior: modelo de análisis. *Revista Digital UMBRAL*, 11.
- Valentine, D. (2002). *Distance Learning: Promises, Problems and Possibilities*. Retrieved February 18, 2004, from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall153/valentine53.html>.
- Van Loon, R. (2001). Organizational Change: A Case Study. *Innovative Higher Education*, 25(4), 285-301.
- Vilaseca, J. y Castillo, D. (2003). *Análisis económico del e-learning en las universidades*. I Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO de e-learning de la

UOC "Liderar la universidad en la sociedad del conocimiento" celebrado en Barcelona.

- Warrick, D. D. (1984). Organization Development. In W. R. Tracey (Ed.), *Human Resources Management and Development Handbook* (pp. 915-925). New York: American Management Association.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.
- Weil, S. (1994). Bringing about Cultural Changes in Colleges and Universities: The Power and Potential of Story. In S. Weil (Ed.), *Introducing Change from the Top in Universities and Colleges: 10 personal Accounts*. London: Kogan.
- Wendell, F. L., y Bell, H. C. (1996). *Desarrollo organizacional*. México D. F., Prentice Hall Hispanoamericana.
- West, S. (2003). *Developing a Theory of Change*. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Willis, B (1994). *Distance Education: Strategies and Tools*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Willis, B. (1993). *Distance Educational: A Practical Guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

APÉNDICES

Apéndice A

Cartas de Autorización del Institutional Review Board

Apéndice B

Hoja de Consentimiento Informado

Apéndice C

Hoja de Datos Sociodemográficos

Estudio Cualitativo del Nivel de Receptividad y Percepción de la Alta Gerencia Universitaria
sobre la Implantación de un Modelo de Universidad Virtual

HOJA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Instrucciones: Conteste este cuestionario marcando en el espacio correspondiente. Las contestaciones serán confidenciales en su totalidad.

Género:

- Masculino
- Femenino

Edad

- menos de 25 años
- 25 – 34 años
- 35 – 44 años
- 45 – 49 años
- 50 años o más

Preparación académica

- Bachillerato
- Maestría
- Doctorado
- Otro _____

Años de servicio en la Institución

- menos de 5 años
- 5 – 9 años
- 10 – 14 años
- 15 – 19 años
- 20 – 24 años
- 25 años o más

Puesto que ocupa actualmente

- ejecutivo
- directivo

Años en ese puesto

- menos de 5 años
- 5 – 9 años
- 10 – 14 años
- 15 – 19 años
- 20 – 24 años
- 25 años o más

Tiene experiencia previa en proyectos de educación a distancia:

- No
- Sí

Explique _____

Apéndice D

Carta de Invitación a los Participantes

Urb. Constancia
Calle Plazuela #2547
Ponce, PR 00717-2228

15 de septiembre de 2005

Estimado _____

Saludos cordiales. Actualmente formo parte del programa graduado en Psicología Industrial/Organizacional del Instituto de Estudios Graduados en Ciencias de la Conducta y Asuntos de la Comunidad de su Institución. En esta etapa me encuentro trabajando en mi disertación doctoral cuyo título es *Estudio Cualitativo del Nivel de Receptividad y Percepción de la Alta Gerencia Universitaria en la Implantación de un Modelo de Universidad Virtual*. Mi propuesta fue aprobada favorablemente por el comité de disertación, por lo que he iniciado mi trabajo de campo.

El estudio propuesto incluye una entrevista semi-estructurada que deberá incluir a los líderes universitarios de la alta gerencia universitaria de una institución postsecundaria en Puerto Rico. Para efectos del mismo, he seleccionado la institución que usted representa. La entrevista a llevarse a cabo incluye 18 preguntas que hacen referencia a las siguientes seis categorías: análisis de necesidades, investigación y desarrollo, formación y desarrollo de las estrategias, recursos disponibles, implantación y diseminación y evaluación. La participación en esta investigación es voluntaria y se garantizará el anonimato y la estricta confidencialidad de la información obtenida. Para su información, se incluye una copia de las posibles preguntas a considerarse.

Se pretende que los hallazgos de esta investigación provean al cuerpo rector universitario información acerca de las diferencias en receptividad y percepción entre los representantes de la alta gerencia universitaria en relación con la implantación de una nueva universidad virtual. También, que faciliten el apoderamiento de los líderes universitarios hacia el proceso de cambio y ayuden en el desarrollo de estrategias efectivas que permitan una transición más rápida. De igual forma, esta investigación proveerá información relevante a la literatura pedagógica existente.

Agradecemos su apoyo a este proyecto académico y estamos en la mejor disposición de aclarar cualquier duda. Próximamente nos comunicaremos con su institución para dialogar con más detalle acerca de la investigación.

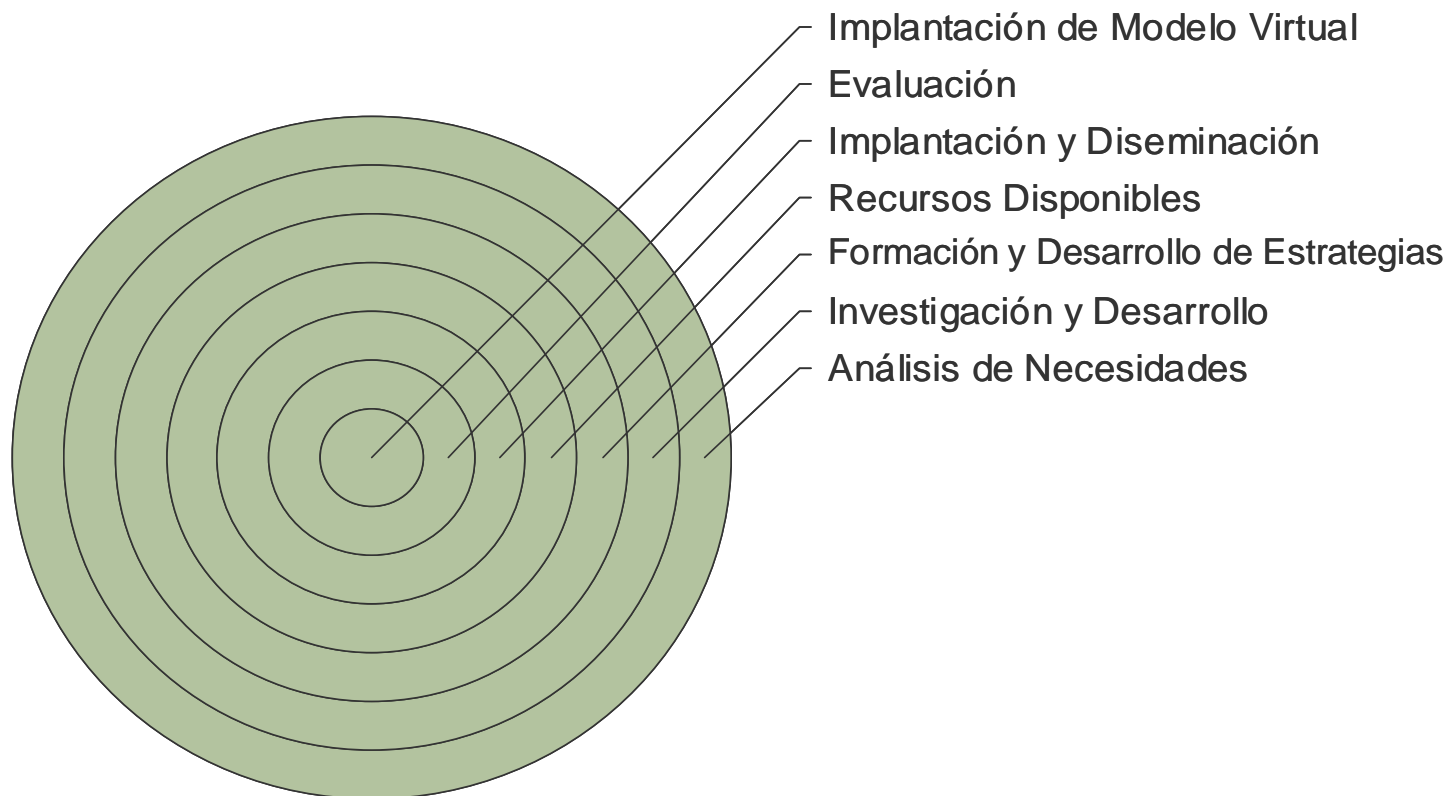
Atentamente

Jacqueline Álvarez Peña
Estudiante Doctoral

Apéndice E

Modelo A-GDM de George Luddeke

Modelo A-GDM



Apéndice F

Modelo de Entrevista Semi-estructurada

Modelo de entrevista

1. ¿Qué factores a favor y en contra, deben identificar las instituciones universitarias en la transición hacia un modelo de universidad virtual?
2. ¿Cómo deben trabajar las instituciones universitarias los ajustes organizacionales iniciales antes de introducir el cambio hacia un modelo de universidad virtual?
3. ¿Cuán preparados en términos de competencias, destrezas, conocimientos y habilidades deberán estar los miembros de las organizaciones de educación superior para asimilar efectivamente el cambio hacia una universidad virtual?
4. ¿Cuáles son las mayores inquietudes y preocupaciones de los líderes universitarios en relación con el cambio hacia una universidad virtual?
5. ¿Qué elementos o factores dentro de la organización deben considerarse antes de iniciar la transición hacia un modelo de universidad virtual?
6. ¿Qué elementos o factores externos deben considerarse antes de iniciar la transición hacia un modelo de universidad virtual?
7. ¿Qué aspectos de la cultura organizacional pueden apoyar u obstaculizar el cambio hacia una universidad virtual?
8. ¿Qué tipo de estrategias deben identificar las instituciones universitarias para que sus miembros respondan y se adapten positivamente a un modelo de universidad virtual sin verse afectado su desempeño?
9. ¿Qué estrategias deben ser planificadas para lidiar con la posible resistencia a la implantación de un modelo educativo virtual?
10. ¿Cómo debe ser el plan formal para la implantación de un modelo de universidad virtual?
11. ¿Cómo debe ser el plan institucional de recursos humanos y fiscales a corto y largo plazo, para respaldar un modelo educativo virtual?
12. ¿Cómo debe ser el apoyo de la alta gerencia universitaria en la implantación del modelo educativo virtual?
13. ¿Cómo deben visualizar las instituciones este proyecto: una inversión o un gasto?
14. ¿Cómo deben anticiparse los problemas y situaciones que pueden surgir en el momento de la implantación del modelo virtual?

15. ¿Quiénes deberán ser los responsables de implantar el cambio hacia un modelo de universidad virtual?
16. ¿Cómo debe ser el plan para evaluar el cambio hacia un modelo de universidad virtual antes, durante y después de ser implantado?
17. ¿Cuáles deben ser los indicadores institucionales que permitan determinar el éxito o fracaso de la implantación de un modelo virtual?
18. ¿Quién será responsable de esa evaluación? ¿Cuán frecuentemente se debe evaluar la efectividad de la implantación del modelo virtual?

Apéndice G

Modelo Tabla de Vaciado de Datos

TABLA PARA VACIADO DE DATOS

CATEGORÍA DE ESTUDIO

ANÁLISIS DE NECESIDADES

1. Esfuerzos a favor y en contra del cambio hacia una universidad virtual		
Líder 1 – Recinto 1	Líder 1 – Recinto 2	Líder 1 – Recinto 3

1. Esfuerzos a favor y en contra del cambio hacia una universidad virtual		
Líder 2 – Recinto 1	Líder 2 – Recinto 2	Líder 2 – Recinto 3

1. Esfuerzos a favor y en contra del cambio hacia una universidad virtual		
Líder 3 – Recinto 1	Líder 3 – Recinto 2	Líder 3 – Recinto 3

1. Esfuerzos a favor y en contra del cambio hacia una universidad virtual		
Líder 4 – Recinto 1	Líder 4 – Recinto 2	Líder 4 – Recinto 3

1. Esfuerzos a favor y en contra del cambio hacia una universidad virtual		
Líder 5 – Recinto 1	Líder 5 – Recinto 2	Líder 5 – Recinto 3