

La educación a distancia en México: ¿Quién y cómo la hace?

Luis César Torres Nabel*

RESUMEN

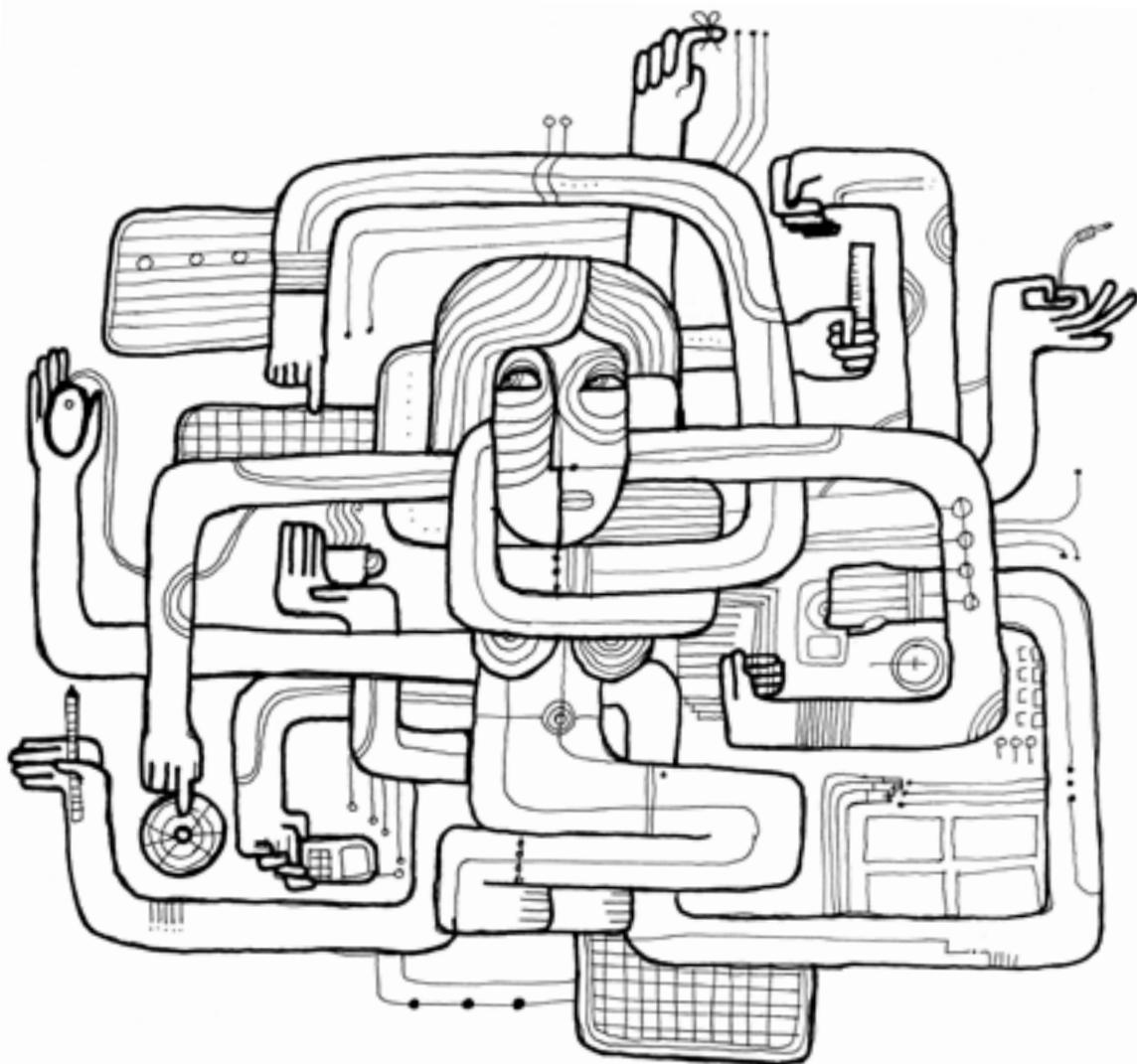
El presente trabajo es la exploración de los profesionales de la educación a distancia como actores que, bajo la lógica de la racionalidad humana y todo lo que ella conlleva (psicológica, social, cultural e ideológicamente), trabajan por desarrollar esta importante área de la educación que, junto con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es la punta de lanza de los nuevos paradigmas educativos.

La exploración empieza con el debate entre la racionalidad tecnológica frente a la racionalidad humana, para de ahí partir a la indagación de los modelos con los que se hace educación a distancia, los profesionales que la desarrollan (poniendo énfasis en sus roles y competencias), y enseguida al entorno mexicano en educación a distancia, sus modelos y profesionales, de modo que se presente un primer ejercicio formal de explicación del fenómeno tomando como muestra a dos universidades del Occidente mexicano: la Universidad de Guadalajara (UDEG) y la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA). Por último, nuestra conclusión es una propuesta de expansión de este estudio a la generalidad de las instituciones educativas del país, a través de la exposición de una metodología que de cuenta de la diversidad del fenómeno pero que tenga como visión la integración (a partir de la diversidad) de un modelo que nos represente en la globalidad.

Palabras clave:

Educación a distancia, competencias, modelos, recursos humanos y profesionales.

* Coordinador de Tecnología Educativa del Sistema de Educación Media Superior y colaborador de la Dirección de Educación Continua, Abierta y a Distancia de la misma instancia, en la UDEG. cesart@sems.udg.mx.



LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: RACIONALIDAD TECNOLÓGICA VS RACIONALIDAD HUMANA

La revolución tecnológica propone una gran promesa para la educación, sin embargo, como menciona Wadi Haddad (1998): “la tecnología no es una actividad educativa: es un instrumento, un medio para alcanzar un fin”. Por otro lado las TIC

son un producto humano, aunque por lo general sean consideradas “deshumanizantes” (Chan, 1999).

Las ciencias y las tecnologías, como productos humanos, se han desarrollado en respuesta a necesidades percibidas por los grupos sociales, noción mediada por diferentes visiones del mundo. No hay un sólo modo de hacer ciencia, ni un sólo modo de hacer y aplicar tecnología.

La diversidad en los usos científicos y tecnológicos es inherente a la diversidad de los intereses personales, sociales y dinámicas del poder (Chan, 1999).

Desde un reconocimiento de la diversidad entre los seres humanos, esta reflexión invita también a reconocer que la percepción de necesidad de apropiación tecnológica puede no darse de manera simultánea entre todos los miembros de una organización, y que las diferencias sociales (de género, posibilidades económicas, saberes profesionales, generacionales, hábitos y condiciones de acceso a medios, etcétera) determinan esta capacidad de percepción de la mayor o menor necesidad de integración de las tecnologías como parte de las interacciones humanas (Chan, 1999).

En este sentido el investigar sobre la percepción de los diferentes actores de determinada acción de incorporar las TIC a cualquier actividad de la sociedad es necesario para integrar de forma óptima dichas herramientas a la diversidad del quehacer humano, y es que lo que es bueno para unos no necesariamente lo es para otros.

En la educación la utilización de las TIC en apoyo al aprendizaje supone una serie de implicaciones, enfoques, modalidades y procesos que tienen como fin las mismas cuestiones de siempre: “la razón de ser de la educación puede ir desde la búsqueda de la felicidad, como lo planteaba Platón, hasta una pragmática búsqueda de trabajo, como se plantea insistentemente en la actualidad...” (Moreno, 2001). Sin embargo, la realidad actual derivada de este pragmatismo ha incorporado a la racionalidad tecnológica como eje rector de los modelos y programas educativos, trastocando la racionalidad derivada de lo humano en la educación en una racionalidad instrumental que responde más

a expectativas técnico-económicas que a procesos educativos, en lo que se denomina racionalidad de la estandarización tecnológica (Pastor, 2001).

La educación a distancia ha estado vinculada históricamente al desarrollo de las TIC y por lo tanto a su racionalidad; sin embargo “si damos un vistazo a los distintos modelos de educación a distancia que hay en el mundo, una primera reflexión sería para comprobar que no hay un modelo único y que cada país o institución construye su propio modelo” (Moreno, 1999). Por otro lado son cada vez más los estándares que la tecnología aplicada al aprendizaje establece para su operación (SCORM, IMS, IEE) y sobretodo las especificaciones que éstos le implican a los modelos de educación a distancia y sus componentes y agentes, lo cual provoca una clara tensión entre estas dos racionalidades principalmente en los operadores de dichos modelos –los profesionales de la educación a distancia.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: LOS MODELOS Y LOS COMPONENTES

Si damos un vistazo a los distintos modelos de educación a distancia que hay en el mundo, una primera reflexión sería para comprobar que no hay un modelo único y que cada país o institución construye su propio modelo (Moreno, 1999).

Sin embargo, éstos se fundan en las diversas teorías o, por lo menos, en los intentos de teorizar la base de la educación a distancia, mismas que podemos establecer en tres grandes bloques de teorías según Keegan (1996) y que a cada uno de estos grandes bloques teóricos se les puede atribuir un bloque de modelos (véase tabla 1).

Tabla 1. Bloques teóricos y modelos en educación a distancia.

Bloques teóricos	Modelos de educación a distancia
Teorías basadas en la autonomía y la independencia del estudiante (Delling, Wedemeyer y Moore).	Los modelos de contenido + apoyo: estos modelos se basan en la separación entre contenido de cursos (que probablemente sea a través de materiales impresos o ahora probablemente como el paquete de un curso en la <i>web</i>) y el apoyo del tutor. En estos modelos no se propicia la interacción.
Teoría basada en el proceso de industrialización de la educación (Peters).	Los modelos industriales: estos modelos consisten en materiales hechos a medida (guía de estudio, actividades y debate) que cubren materiales existentes (libros de texto, recursos en <i>CD-ROM</i> o seminarios) con interacciones en línea y debates que ocupan cerca de la mitad del tiempo del estudiante. Este modelo concede más libertad y responsabilidad a los estudiantes para interpretar el curso por sí mismos.
Teorías basadas en la interacción y la comunicación (Baath, Holmberg, Sewart, <i>et ál.</i>).	Modelos integrados: consisten principalmente en actividades de colaboración, recursos de aprendizaje y tareas conjuntas. La parte central del curso tiene lugar en línea a través del debate, el acceso y el procesamiento de la información y la realización de tareas. En este sentido, el modelo integrado deshace la distinción entre contenido y apoyo todavía visible en los modelos industriales, y depende de la creación de una comunidad de aprendizaje (Stephenson y Sangrá, 2001).

Ahora bien, dentro de la diversidad modelos de la educación a distancia existen muchas diferencias. Sin embargo, sin importar el modelo en que nos concentremos, siempre aparecerán unos componentes genéricos en todos los casos (Sangrá, 2002):

1. El primero de éstos es el objeto de cualquier sistema educativo: el estudiante.
2. Un segundo componente son los profesionales de la educación a distancia los cuales incluyen en mayor o menor

Las TIC son un **producto humano**, aunque por lo general sean consideradas “deshumanizantes”.

- medida (académicos, técnicos y administrativos).
3. El tercer componente son los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes para el aprendizaje.



LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: LOS PROFESIONALES, SUS ROLES Y COMPETENCIAS

Un profesional de la educación a distancia es definido como aquel que enseña o trabaja como un soporte administrativo o académico en el campo de la educación a distancia, esto puede ser en cual-

quier universidad, empresa o institución (Tach, 1994).

Keegan (1980), al analizar las características definitorias de la educación a distancia en general, señala la necesidad de un grupo de profesionales que organizan y coordinan la planificación, el desarrollo y la evaluación de todo el programa de formación, desde el experto en los contenidos de enseñanza, al experto en la edición de los mismos en la red o al administrador de la plataforma informática que soporta todo el diseño pedagógico. La finalidad de este equipo docente sería la de conseguir un contexto didáctico rico en contenidos, atractivo en su presentación, eficaz en su aplicación a la vez que dinámico y flexible en su utilización (Mir, 2005).

Por otro lado Tach (1994) y William (2001) establecen que los equipos de profesionales de la educación a distancia tienen hasta doce roles diferentes en la operación de los programas en esa modalidad educativa, los cuales son: administrador, líder-agente de cambio, instructor, diseñador instruccional, experto en tecnología, diseñador gráfico, editor multimedia, coordinador, especialista en evaluación, soporte técnico, encargado de bibliotecas y técnico.

Cada uno de los roles que los profesionales cumplen en la educación a distancia tienen diversas competencias generales para desempeñar su trabajo.

Varios autores han identificado e investigado los roles y las competencias necesarias para la educación a distancia (McLagan, 1983; Mirabito, 1996; Little, 1996; Murphy, 1993; Psikurich and Sanders, 1998; en Tach, 1994 y Williams, 2000) que de manera general puede referenciar un total de 52 competencias generales para los profesionales de la educación a distancia (véase tabla 2).

Tabla 2. Competencias generales para los profesionales de la educación a distancia.

1. Conocimientos sobre andragogía.	29. Habilidades de comercialización.
2. Habilidades para la consejería.	30. Conocimientos sobre medios de comunicación.
3. Conocimientos básicos sobre tecnología.	31. Habilidades sobre modelamiento de la conducta.
4. Habilidades financieras.	32. Conocimientos sobre multimedia.
5. Habilidades para ser agente de cambio.	33. Habilidades sobre análisis de necesidades.
6. Trabajo en equipo.	34. Habilidades de negociación.
7. Conocimiento sobre <i>hardware</i> .	35. Habilidades de organización.
8. Conocimiento sobre redes.	36. Habilidades de planeación.
9. Cultura general.	37. Habilidades de construcción de políticas.
10. Habilidades para analizar datos.	38. Habilidades de presentación.
11. Habilidades de edición.	39. Habilidades para dirigir proyectos.
12. Habilidades de ingeniería.	40. Habilidades para las relaciones públicas.
13. Solvencia en el idioma inglés.	41. Habilidades para cuestionar.
14. Habilidades de evaluación.	42. Habilidades para utilizar y crear <i>software</i> .
15. Habilidades para facilitar el debate.	43. Habilidades de planeación estratégica.
16. Habilidades de retroalimentación.	44. Conocimientos sobre accesibilidad a la tecnología.
17. Conocimientos sobre teoría de la educación.	45. Habilidades sobre operación y reparación de tecnología.
18. Habilidades en diseño gráfico.	46. Conocimientos sobre sistemas de telefonía.
19. Habilidades en procesos grupales.	47. Habilidades para la construcción de textos.
20. Habilidades en diseño instruccional.	48. Habilidades para la capacitación en tecnología.
21. Conocimientos sobre tecnologías interactivas.	49. Habilidades para la comunicación vía satélite.
22. Habilidades de comunicación interpersonal.	50. Habilidades sobre el uso de videoconferencias
23. Conocimientos en el campo de la educación a distancia.	51. Habilidades de escritura.
24. Conocimientos sobre servicios de soporte.	52. Estrategias de aprendizaje.
25. Conocimientos sobre modelos y estrategias de enseñanza.	53. Uso de herramientas de internet para la enseñanza.
26. Conocimientos sobre estilos de aprendizaje.	54. Habilidades para la autoría de HTML.
27. Habilidades de búsqueda de información.	55. Habilidades para la programación en <i>web</i> .
28. Habilidades directivas.	

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: SUS MODELOS Y PROFESIONALES

Los modelos de educación a distancia en México se pueden concentrar en tres grandes bloques:

1. Los modelos basados en educación por correspondencia: el modelo de esta época constaba de cursos por correspondencia que comprendían materiales didácticos (programas, lecciones, cuadernillos coleccionables y guías di-

- dácticas; cuestionarios de evaluación autoaplicables; estudio autodirigido, resolución y remisión de cuestionarios de evaluación, asesorías presenciales, y cursos orales intensivos (Amador, 2001).
2. La teleprimaria, telesecundaria y la educación de adultos: todo este modelo se basa en integrar actividades de un “telemaestro”, quién expone la clase, la mayoría de las veces en vivo, que a su vez se recibe en las “teleaulas” en donde el maestro-coordinador supervisa las actividades de aprendizaje del alumno sugeridas por el telemaestro. Asimismo se les proporciona a los alumnos materiales impresos y a últimas fechas algunos apoyos en internet. Este modelo ha sido reconocido por la UNESCO (1999) pese a sus innumerables críticas durante 40 años (Amador, 2001).
 3. Los sistemas de educación universitaria y formación profesional a distancia: con las potencialidades que ofrecen las TIC (telecomunicaciones vía satélite y en la década de los noventa con el uso de las redes telemáticas, internet e internet 2), los sistemas de educación universitaria y formación profesional a distancia se diversifican en tanto universidades hay en el país, diferentes liderazgos han desarrollado una gran gama de modelos al respecto (Amador, 2001).

Los profesionales de la educación a distancia en México

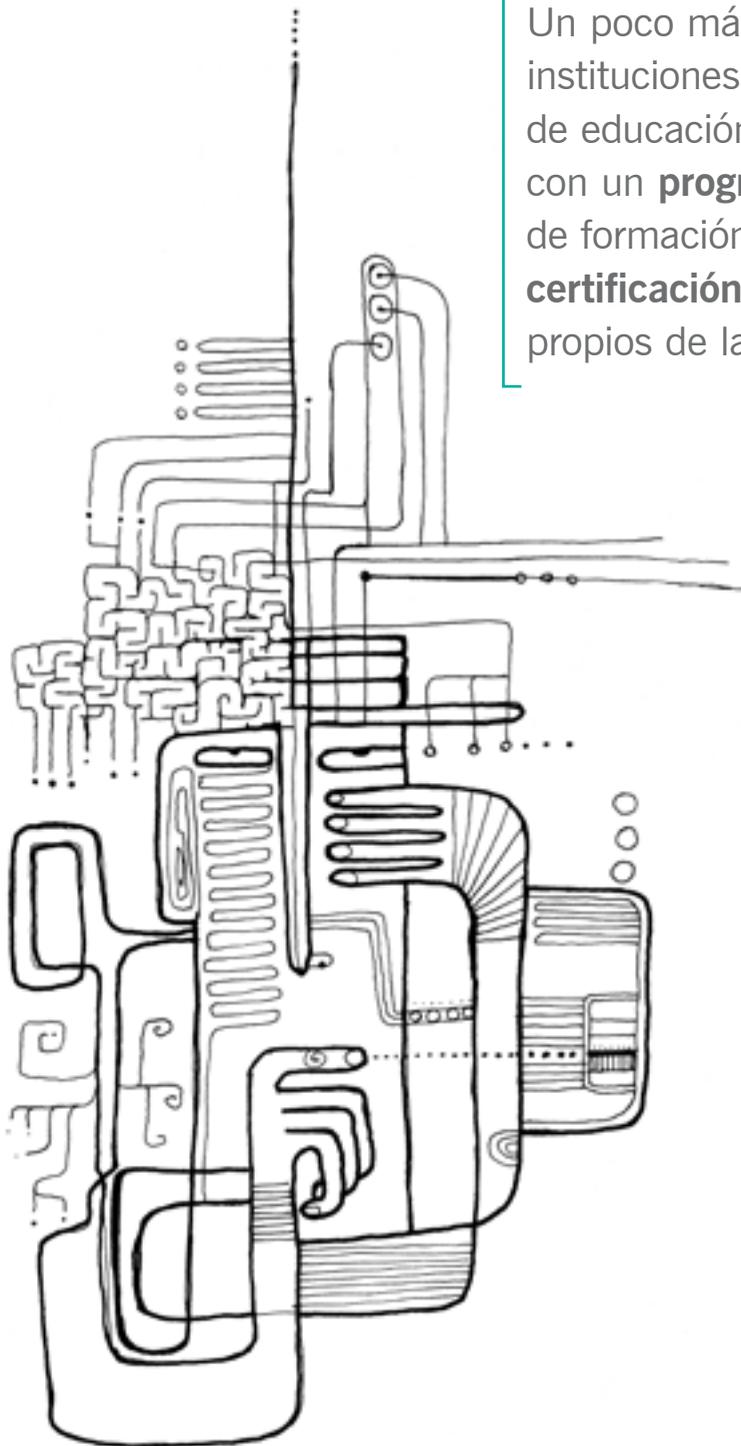
Según el “Diagnóstico de Educación Superior a Distancia en México 1999-2000” (ANUIES, 2000) encontramos que un poco más de la mitad de las instituciones que ofrecen programas de educación a distancia no cuenta con un programa permanente de formación, capacitación y

certificación de recursos humanos propios de la educación a distancia. Hay que reconocerse los esfuerzos que algunas de las regiones e instituciones han realizado, sin embargo esto se suma al argumento de la diversidad de criterios que existen en cuanto a los profesionales de la educación a distancia en el país.

Por otra parte en México se tienen pocas referencias de estudios sobre los profesionales de la educación a distancia (Rocha, 2000; Chan, 1998 y 1999). En el caso de Rocha (2000) se presenta un estudio muy similar al trabajo de Tach (1994, 1995), mismo que es referenciado líneas arriba. En este estudio se presenta una investigación con una metodología muy parecida a la de los estudios norteamericanos basada en un método llamado *Survey Research*, que previamente implicó según el estudio de Tach (1994), una serie de acuerdos en cuanto a los roles y las competencias de la educación a distancia en el entorno norteamericano, cuestión que en México no aplica dada la diversidad de modelos de la educación a distancia como se argumenta en apartados anteriores.

En cuanto a las otras referencias (Chan, 1998 y 1999) sobre los profesionales de la educación a distancia en México se trata de reflexiones teóricas, ensayos teóricos, propuestas de futuros estudios, etcétera, por lo que no se pueden tomar como referencias de investigación.

Finalmente en enero-febrero se realizó un ejercicio virtual sobre el tema de los profesionales de la educación a distancia denominado *Seminario sobre la Profesión de la ED en México* (<http://people.tamu.edu/~nvm7219/>) con la coordinación de la Corporación Universitaria para el Desarrollo de internet 2 en México (CUDI) y la Universidad de Texas A&M. El seminario constó de una centena de



Un poco más de la mitad de las instituciones que ofrecen programas de educación a distancia no cuenta con un **programa** permanente de formación, **capacitación** y **certificación** de **recursos humanos** propios de la educación a distancia.

participantes de quince instituciones diferentes.

En este seminario virtual se dejó constancia de diversas problemáticas con los profesionales de la educación a distancia en México (Mendoza, 2004):

- Que en ocasiones una misma persona se encarga de todos los roles que se juegan en la profesión de la educación a distancia.
- Que muy pocos encargados de la misma en sus instituciones cuentan con una certificación de sus competencias.
- Que falta profesionalismo en la educación a distancia en México.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LOS PROFESIONALES DEL ENTORNO MEXICANO

El siguiente estudio tuvo como propósito explorar en qué estado se encuentra la profesión de la educación a distancia en el entorno mexicano en los siguientes aspectos:

- ¿En qué estado se encuentran los modelos de organización en educación a distancia en el entorno mexicano?
- ¿En qué estado se encuentra la profesión de la educación a distancia en el entorno mexicano?
- ¿Cómo se ejerce la profesión de la educación a distancia?
- ¿Qué tipo de profesionales la ejercen?

Antecedentes del estudio

La presente tesis es un estudio alterno que parte de un proyecto mayor denominado *The profession of Distance Education in México*, a cargo de Noemí Mendoza Díaz de la Universidad de Texas A&M. Asimismo estos proyectos son esfuerzos por realizar estudios análogos derivados del *Seminario sobre la Profesión de la educación a distancia en México*.

Material y método

El estudio se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas a cinco expertos en el campo de la educación a distancia en dos universidades de México (UDEG y UNIVA), se eligió como unidad de análisis las percepciones de cada uno de los expertos sobre diversos temas relacionados con el campo de la educación a distancia en función del modelo de organización norteamericano (EUA y Canadá) presentado en un instrumento sobre roles, actividades y competencias de los profesionales de la educación a distancia.

Se analizaron las entrevistas de manera textual en función de seis categorías de análisis, las surgieron del contenido de las entrevistas mismas tanto en su formulación como en sus respuestas: modelo institucional, profesionales de la educación a distancia en México, modelo de educación a distancia mexicano, modelo institucional de formación de RRHH en

educación a distancia, concepto de “competencia” de la institución y otras.

El análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Navarro, 1994) fue el recurso metodológico que se utilizó para extraer la información porque permite una aproximación cualitativa y cuantitativa al fenómeno. En la presente investigación se optó por el uso del análisis de contenido cualitativo a partir de lo latente y no de lo evidente.

Análisis de los resultados

Las percepciones encontradas en cada uno de los expertos en educación a distancia de estas dos universidades, dan cuenta de lo diverso que es la experiencia de la educación a distancia en el país, así como de la posición de cada institución en cuanto al desarrollo del campo. Para lograr un acercamiento mayor a la interpretación de estas percepciones me referiré a cada una de las categorías que dan cuenta de ello:

Modelo Institucional

En esta categoría las percepciones fueron muy divididas sobre todo en la UDEG, en la que dos de sus expertos mencionaban que no había un modelo sólido, que estaba en sus inicios e incluso que no existía; mientras que otro experto percibía un modelo integrado, con todos sus elementos (véase figura 1). Esta dicotomía hizo que en la percepción global de la institución se notara cierta ambigüedad en cuanto al modelo con el que se trabaja la educación a distancia, de tal manera que quedó como una instancia poco sólida y llena de contradicciones. En el caso de la UNIVA las percepciones fueron muy similares en las dos expertas, dando cuenta de un modelo sólido, terminado, funcional y coherente.

Profesionales de la educación a distancia en México

Al respecto de esta categoría las percepciones mostraron la falta de profesionalismo que existe en la educación a distancia en México, se habla de que no son muchos los realmente calificados, que están en forma-

ción, que no existe certificación, que hay improvisación (véase figura 2), lo cual da cuenta de la falta de aspectos normativos que regulen estas cuestiones asimismo como la idea de la falta de una cultura de calidad en los servicios en este caso educativos y por ende calidad en la educación.

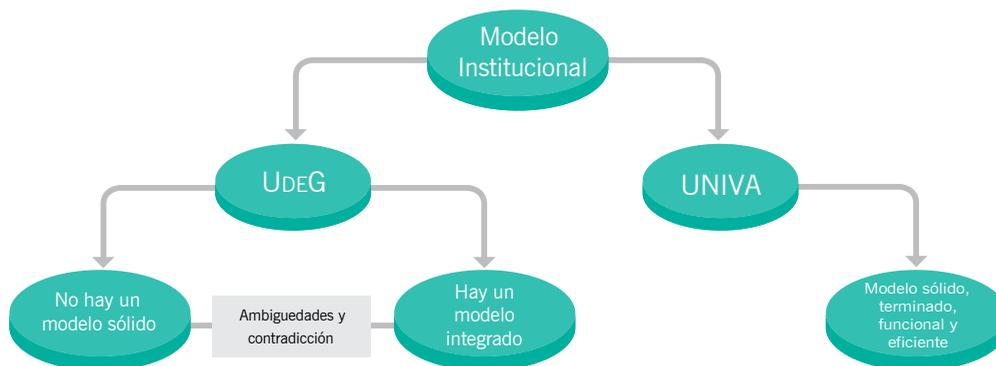


Figura 1. Percepción modelo institucional.



Figura 2. Percepción de profesionales de educación a distancia en México.

Siempre será más fácil hacer que una persona obtenga **habilidades y destrezas** sobre algo que las obtenga en función de **valores y actitudes**.

Modelo de educación a distancia mexicano

Las percepciones en este punto dan una especie de fotografía de lo que sucede en muchas de las instituciones educativas del país, que al no haber un estándar nacional cada quien hace lo que quiere o puede en cuanto a servicios educativos, percepciones como que “parte de carencias similares”, “el modelo de la carencia”, “no hay modelo”, “no hay estandarización” e incluso que sería aberrante que la hubiera” (véase figura 3). Por otra parte habría que destacar las percepciones de uno de los expertos en cuanto a que de alguna manera sí existe modelo y es por ingerencia de la UDEG y en ese mismo sentido la percepción de otro de los expertos de la misma universidad “Sería muy presun-

tuoso para una sola entidad el decir que yo soy el encargado de agitar la bandera del modelo nacional”.

Modelo Institucional de formación de RRHH en educación a distancia

En esta categoría se revelaron cuestiones que tienen que ver con la ideología de las dos Instituciones, por una parte la solidez del modelo de la UNIVA el cual de refleja en sus cuatro programas de capacitación para su personal de educación a distancia y por otra parte las percepciones en la UDEG en cuanto a su visión humanista y social de la educación que dio cuenta de cierto discurso contrario a la visión sajona, en especial en cuanto a las competencias de sus RRHH (véase figura 4).

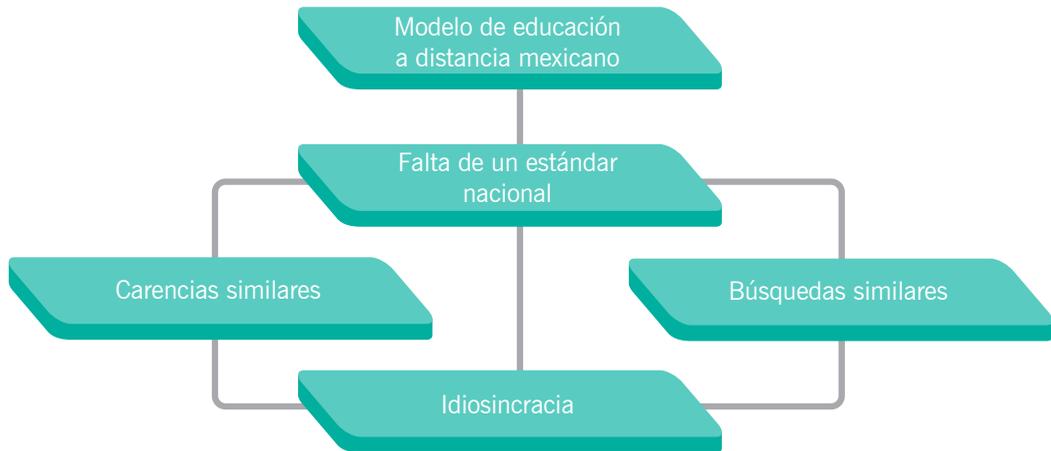


Figura 3. Percepción modelo mexicano.

Concepto de competencia en la institución

Esta categoría es muy significativa en cuanto a lo que sería una comparación entre modelos de educación a distancia mexicanos y norteamericanos, ya que se puntualizó que junto con los componentes que el concepto sajón expresa de destrezas y habilidades en el caso mexicano

también se habla de actitudes y valores (véase figura 5), con lo cual el concepto de competencia se amplía y se hace de alguna forma más pesado en cuanto a su funcionamiento, ya que siempre será más fácil hacer que una persona obtenga habilidades y destrezas sobre algo que las obtenga en función de valores y actitudes que van más en el orden ideológico.

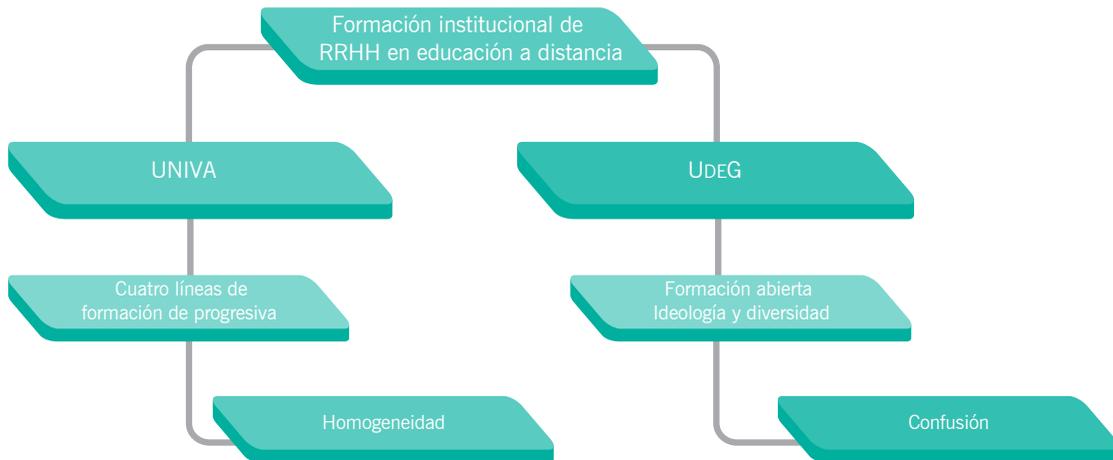


Figura 4. Formación institucional de RRHH en educación a distancia.



Figura 5. Concepto institucional de competencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los resultados del estudio revelaron las muchas dimensiones que el problema de los profesionales de la educación a distancia tiene, así como mucho de lo que se puede discutir, investigar y desarrollar en el terreno de la educación a distancia.

- Una de las primeras dimensiones es el asunto de la “institucionalidad” de los modelos de educación a distancia y su afán de diferenciarse del resto de las instituciones de educación superior en el país. Estas diferencias crean, por una parte, una gran diversidad en las formas y modos de aprender y de concebir la educación, como lo establece Moreno (1999): “Si damos un vistazo

Otras

En cuanto a otras percepciones que surgieron del análisis de las entrevistas están muchas, pero sobretodo tres que pueden revelar el estado de la educación a distancia, estas son: la credibilidad social sobre esta modalidad educativa, la falta de normatividad sobre la misma y la voluntad de las autoridades al respecto (véase figura 6), estas tres cuestiones forman parte de los detonantes claves para el desarrollo de la modalidad en el país, que la gente crea que se pueda aprender a distancia, que se le dé certeza legal a los estudios y al trabajo a distancia tanto en cuestiones monetarias como por ejemplo de créditos y, por último, que las autoridades educativas apoyen a la modalidad, lo que es un auténtico dilema cuál de estas tendría que darse primero.

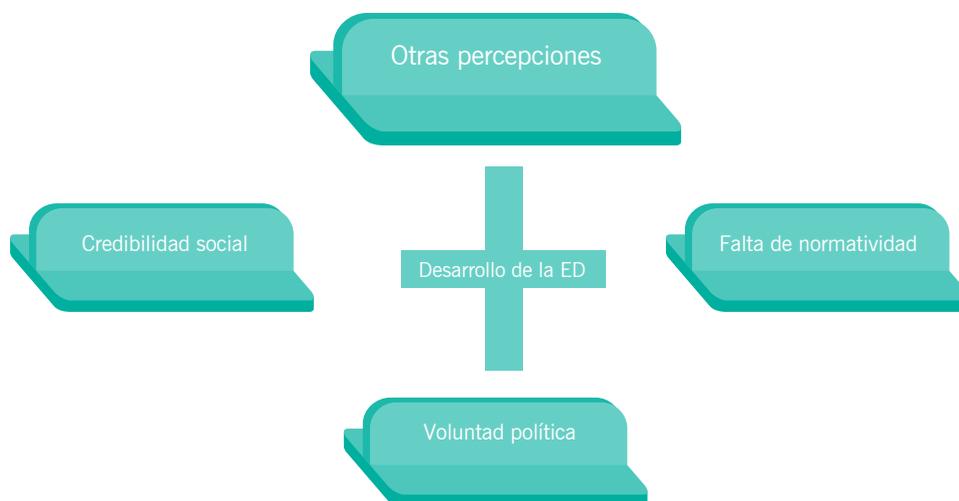


Figura 6. Otras percepciones.

a los distintos modelos de educación a distancia que hay en el mundo, una primera reflexión sería para comprobar que no hay un modelo único y que cada país o institución construye su propio modelo”. Sin embargo el hecho de no ponerse de acuerdo como gremio hace que el campo de la educación a distancia permanezca sumido en la indeterminación como país, lo cual trae por consecuencia privaciones que impiden su desarrollo, en este punto algunos de los entrevistados revelan cuestiones como “en pañales, todavía no sale de estar en pañales”, “que se va a decir que es el modelo de la ‘carencia”.

- Otra dimensión es el asunto de la formación de los cuadros necesarios para la implementación de programas en la educación a distancia, mismo que a partir de la problemática de que cada institución le da una interpretación diferente a la educación a distancia y está inmerso en una descompensación entre lo que se hace y lo que se tiene que hacer, misma que deriva en quién y cómo lo hace, que nos trae el cómo aprendió a hacerlo, y si esto es necesario para darle calidad a un programa de educación a distancia. En este punto entra el aspecto de la certificación de los profesionales de la educación a distancia y vuelven los debates entre que cada quien certifica a sus recursos humanos en función de su visión de las cosas, pasando de lado otro aspecto tan importante como es la “normatividad”.
- Una tercera dimensión es la derivada del fenómeno de la globalización y la sociedad de la información que permean en las instituciones, creando un conflicto básico de resistencias independiente contra interdependencia, con lo cual se tocan periféricamente

aspectos tales como la soberanía nacional y ciertas visiones veladas de lo que antes era denominado “colonialismo intelectual” que si lo vemos a la luz de la historia de la educación a distancia implica utilizar los medios que otros ya usaron, lo que desaprovecho así dinero y esfuerzo y retardó el desarrollo del campo. Al respecto Moreno (2004) argumenta que “hay resistencias que responden a múltiples factores difíciles de superar por su aislamiento, sus temores y sus actitudes distorsionadas de competencias”.

- Una cuarta dimensión a analizar está en el binomio falta de normatividad-falta de voluntad política, en el cual se establecen otra serie de resistencias provenientes de la primera dimensión mencionada de “institucionalización” y sus modos y formas de ver el fenómeno, para unos la educación a distancia es un agregado que no requiere un parco específico donde moverse, mientras que para otros mientras no haya marco normativo nacional que regule el campo no se puede hacer mucho por él, como referente para esto se encuentra el hecho de que en la actualidad no existe la categoría de educación a distancia en la tipificación de modalidades de programas en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, para la misma sólo existen programas en modalidades: escolarizadas, no escolarizadas y mixtas (Diario Oficial de la Federación, 1998), en este punto la ANUIES (2000) aclara que “la consolidación de la educación a distancia sólo podrá alcanzarse en la medida en que la normatividad institucional reconozca las particularidades de la modalidad y la integre como una alternativa flexible para apoyar la oferta educativa presencial”.



IDEAS A FUTURO

Los resultados del estudio, así como el estado de la cuestión reflejan una visión que hay que analizarse y ampliarse en futuros estudios sobre la educación a distancia en México y en particular sobre los profesionales que la desarrollan. Para lo cual se presenta una *propuesta metodológica* que sirve de colofón al presente artículo y que se funda en las siguientes cuestiones:

- Por otra parte se encuentra la dimensión de la calidad de los programas de educación a distancia y su consecuente en credibilidad social, en este sentido se puede deducir que su investigación o posible solución tendrá que pasar por las dimensiones anteriores, ya que, por ejemplo, sin normatividad existe poco que hacer en el terreno de la calidad que finalmente devendrá en una mayor credibilidad social de los programas de educación a distancia.
 - En la última instancia encontramos la dimensión de la ideología de las instituciones, misma que influye las percepciones de cada uno de los que laboran en las instituciones, lo mismo podemos decir de su normatividad, sus modelos de operación y de formación y hasta sus conceptos de lo que es educación y hacia donde debe ser dirigida.
- a) Generar nuevas interpretaciones históricas acerca de la educación a distancia en cada una de las diferentes instituciones del país basadas en estudios rigurosos y análisis de una amplia base documental, que den cuenta de los procesos de educativos, culturales, sociales y políticos.
 - b) Estructurar el estudio de caso en base a una construcción específica de la metodología para cada caso y que puede apoyarse de una orientación metodológica cualitativa como es la metodología teóricamente fundamentada (*grounded theory*) (Glaser y Strauss, 1967). La cual es el intento es de eliminar la distancia entre las grandes tradiciones teóricas en ciencias sociales y la investigación empírica. Se trata por tanto de enfatizar la calidad de generación de teoría más que la verificación de teoría, puesto que se plantea que los esfuerzos han sido puestos en demasía en lo primero en vez de lo segundo. La fuente para la generación de teoría es el dato empírico y el método es el análisis comparativo. Esta orientación metodológica señala que el investigador no debe quedarse en el rol secundario de verificar las grandes teorías sino de también generarla, puesto que en

definitiva una teoría sólo puede ser reemplazada por otra.

- c) Basados en la metodología teóricamente fundamentada, se desarrolla de forma inductiva, la investigación de cada caso de historias de la educación a distancia en las diversas instituciones se desarrollaría a partir de los datos generados a partir de documentos, entrevistas y convivencia (observación participativa) con el entorno, mediante lo cual no quedaría excluida la etnometodología, la etnografía o cualquier otra orientación cualitativa, e incluso también se puede hacer uso del dato estadístico. [a](#)

BIBLIOGRAFÍA

- Amador Bautista, R. (2001), Educación y formación a distancia, México: Universidad de Guadalajara.
- ANUIES (Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior) (1998), *Plan Maestro de Educación Abierta y a Distancia: líneas estratégicas para su desarrollo*. México.
- _____ (2000), *Diagnóstico de Educación Superior a Distancia en México 1999-2000*. México.
- Área Moreira y Guitert (2004), La educación en la sociedad de la información. Barcelona: uoc.
- ASTD (1983), *Models of excellence: the conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study*. Alexandria, VA: autor.
- Burkle, M. (2000), *La Experiencia de Educación en Línea en México. Un Estudio Exploratorio*, Sussex, Inglaterra, Universidad de Sussex Brighton, disponible en línea: www.somece.org.mx/memorias/2000/docs/241.DOC. Consultado en mayo de 2004.
- Chan, María Elena (1988), "Reflexiones sobre las competencias de los educadores a distancia", en: *Pistas Educativas 80*, revista publicada por el Instituto Tecnológico de Celaya, (Memorias del Encuentro Nacional de Instituciones de Educación Superior sobre Educación a Distancia), año 16, junio.
- _____ (1999), "Educación a distancia y competencias comunicativas", en *Revista La Tarea*; núm: 11, junio, disponible en línea: www.latarea.com.mx/articulo/articulo11/mechan11.htm. Consultado en julio de 2004.
- Garrison, DR. (1989), *Understanding distance education: A framework for the future*. Nueva York: Routledge.
- Glaser, B & Strauss, A. (1967), "The discovery of grounded theory", Chicago, Illinois, Aldue.
- Krippendorff, K. (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós Comunicación.
- McLagan, P. (1983), *Models for excellence*, Washington, DC: American Society for Training and Development.
- Moreno C., Manuel (1999), "Recomendaciones para el desarrollo de programas en educación a distancia. *Revista La Tarea*; num. 11-Junio, disponible en línea en: www.latarea.com.mx/articulo/articulo11/moreno1_11.htm, consultado en junio de 2004.
- Moura Castro, C. (1998), *La educación en la era de la información*, BID.
- Rocha, R. E. (2000), "Competencias requeridas en el campo de la educación a distancia en México", *Memorias del VIII Encuentro internacional de Educación a Distancia*, Universidad de Guadalajara, Pp. 90-101.
- Spikes, WF (1990), *Training in the twenty first century: Where do we go from here?*, American Association of Adult and Continuing Education.
- Tach, EC (1994), *Perceptions of distance education experts regarding the roles, outputs, and competencies needed in the field of distance education*. Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University. Educational Human Resurse Development Department, Collage Station, TX.
- _____ y Murphy, KL (1995), "Competencies for distance education professionals". *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- Williams, PE (2000), *Defining distance education roles and competencias for higher education institutions: A computer-mediated delphi study*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Educational Human Resurse Development Department, Collage Station, TX.
- _____ (2003), "Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions", *The American Journal of Distance Education* 17(1), p.45-57.