



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Acreditación de programas de licenciatura en el Sistema de Universidad Virtual
de la Universidad de Guadalajara.**

Tesis que presenta

Celene Valadez Castañeda

Para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad

Investigaciones Educativas

Director de Tesis

Germán Álvarez Mendiola

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt

Resumen

La presente investigación se centra en el desarrollo y aplicación de procesos de acreditación de programas educativos a distancia en México. Para ello se estudiaron tres casos: la Licenciatura en Gestión Cultural, Licenciatura en la Administración de las Organizaciones y la Licenciatura en Tecnologías e Información, que son ofertadas en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UDG), con sus respectivos procesos de acreditación por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), así como las acreditaciones realizadas a estas modalidades por el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA) y The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America (GRANA). El proyecto parte de un estudio de corte descriptivo-analítico, que utiliza el análisis de entrevistas a los actores involucrados durante dichos procesos, así como información documental para estudiar las finalidades y efectos sobre la acreditación de estos programas educativos.

Abstract

This research focuses on the accreditation processes for distance education programs in Mexico. For this, three cases were studied: the accreditation of the Bachelor of Cultural Management, Bachelor of Organization Administration and the Bachelor of Technologies and Information of the Virtual University System (SUV, for its acronym in Spanish) of the University of Guadalajara (UDG, for its acronym in Spanish) carried out by the Committees Interinstitutional Institutions for the Evaluation of Higher Education (CIEES, for its acronym in Spanish), the Council for the Accreditation of Higher Education (COPAES, , for its acronym in Spanish), the Council for Accreditation in Social, Accounting and Administrative Sciences in Higher Education in Latin America (CACSLA) and The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America (GRANA). This is a descriptive-analytical project that seeks to know the purposes and effects of accreditation on these educational programs, for which it analyzes interviews with the actors involved, as well as documentary information.

Contenido

Resumen	i
Abstract	ii
Introducción	1
Capítulo 1. Introducción, conceptos y metodología empleada	4
Acreditación de los programas: una mirada desde las teorías neoinstitucionales.	5
<i>Legitimidad académica en entornos educativos a distancia</i>	6
<i>Estrategias y cambio organizacional</i>	7
<i>Rutina institucionalizada y proceso de acreditación</i>	9
Acreditación de programas educativos en México	10
<i>Políticas de acreditación de programas a distancia</i>	12
<i>Primeros procesos de acreditación de programas a distancia</i>	16
Sistema de Universidad Virtual	17
<i>Acreditaciones en el SUV, una estrategia de cambio organizacional</i>	19
Métodos y técnicas de la investigación.....	22
<i>Selección del caso de estudio</i>	22
<i>Fuentes de información</i>	23
<i>Análisis de datos</i>	26
Conclusiones del capítulo	27
Capítulo 2. Incorporación y modificación de los procesos de acreditación de programas a distancia	29
Políticas institucionales de acreditación en el SUV y la UDG	30
Acreditación como medio para construir la legitimidad académica	32
Relevancia de la acreditación para la construcción de legitimidad en el SUV	33
<i>Percepción académico-social de los programas educativos a distancia</i>	34
Estrategias para la acreditación los programas educativos a distancia	37
<i>Proyecto de acreditación de RIISAE-Ecoesad y los CIEES</i>	39
<i>Proyecto de acreditación de COPAES</i>	43
Conclusiones del capítulo	44
Capítulo 3. Etapas de desarrollo del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara	47
Primera etapa (1990 – 1994)	49
<i>Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD), 1990 – 1992</i>	49
<i>División de Universidad Abierta y a Distancia (DEAD), 1992 – 1994</i>	50
<i>Análisis de los cambios durante la operación de la primera etapa</i>	54
Segunda etapa (1994 – 2005)	54
<i>Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD), 1994 – 1999</i>	55

<i>Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA), 1999 – 2005</i>	57
<i>Análisis de los cambios durante la operación de la segunda etapa</i>	62
Tercera etapa (2005 – 2019)	63
<i>Sistema de Universidad Virtual (SUV), 2005 – 2006</i>	64
<i>Primera subetapa Sistema de Universidad Virtual, 2006 – 2016</i>	68
<i>Análisis de los cambios en la primera subetapa del SUV 2006 a 2016</i>	73
<i>Segunda subetapa Sistema de Universidad Virtual, 2016 – 2019</i>	75
<i>Análisis de los cambios en la primera subetapa del SUV 2016 - 2019</i>	76
Conclusiones del capítulo	79
<i>Estrategias de conformidad y cambio mimético</i>	79
<i>Estrategias de selección y cambio normativo</i>	80
<i>Estrategias de modificación y cambio coercitivo</i>	82
Capítulo 4. Proceso de acreditación en el SUV y la UDG	83
Acreditación como proceso institucionalizado	83
<i>Actores externos a la UDG involucrados en el proceso de acreditación</i>	84
<i>Actores encargados de la evaluación, acreditación y seguimiento en la UDG</i>	88
Metodología, lineamientos o proceso	96
<i>Fase de preparación y solicitud de acreditación</i>	98
<i>Fase previa a la visita in situ</i>	101
<i>Fase durante la visita in situ</i>	104
<i>Fase de dictamen</i>	108
<i>Fase de seguimiento</i>	110
Conclusiones del capítulo	113
Capítulo 5. Conclusiones de la investigación	117
Acreditación y legitimación de programas a distancia en el SUV.....	117
Etapas de desarrollo del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara	121
Proceso de acreditación en el SUV y la UDG.....	127
Observaciones sobre los métodos y técnicas de la investigación utilizados.....	131
Reflexión adicional sobre los procesos de acreditación	133
Temas pendientes y posibles líneas de investigación	136
Acrónimos.....	137
Referencias	140
Índice de tablas	150
Índice de figuras.....	150

Introducción

El trabajo se centra en el desarrollo y aplicación de procesos de acreditación de programas educativos a distancia en México. Para ello, se estudiaron tres programas educativos: la Licenciatura en Gestión Cultural, Licenciatura en la Administración de las Organizaciones y la Licenciatura en Tecnologías e Información, que son ofertadas en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UDG), con sus respectivos procesos de acreditación nacionales, por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), así como las acreditaciones internacionales, realizadas por el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA) y The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America (GRANA).

Parte de la problemática que envuelve el proyecto de investigación, está relacionada con la poca información sobre los efectos de este tipo de acreditaciones en los programas educativos a distancia, las universidades que los ofertan y los organismos acreditadores. Así pues, los procesos de acreditación de programas a distancia, al ser estudiados como un fenómeno complejo, representan un área de estudio relativamente nueva debido a su reciente aplicación.

Además, la introducción de estos procesos, inicialmente dirigidas a programas presenciales, han implicado cambios, negociaciones, ajustes y aprendizajes por parte de los programas educativos, las universidades y los organismos acreditadores que los aplican para ajustarse a las particularidades de los programas a distancia. Por lo que se requiere profundizar sobre la forma en que la acreditación de programas, es modificada por los organismos acreditadores y las propias universidades, con el objetivo de ser aplicable a las modalidades virtuales. Igualmente, es necesario seguir desarrollando estudios para comprender las formas de operación de las universidades a distancia, así como la forma en que se sedimentan e institucionalizan estos procesos.

De esta forma, el proyecto parte de un estudio de corte descriptivo-analítico que utiliza el análisis de entrevistas a los actores involucrados durante dichos procesos de acreditación, en los programas estudiados, así como información documental. Esta información fue analizada a la luz de teorías neoinstitucionales que sitúan a las

organizaciones como instancias que generan cohesión entre ellas, a partir de la definición y seguimiento de reglas y pautas flexibles que tienen efectos planeados y no planeados al interior de las organizaciones que los adoptan. Esto permite observar los procesos de acreditación como un conjunto de reglas y pautas que modifican los programas educativos virtuales y las universidades que los ofertan.

Así, el resultado de la investigación se plasmó en cinco cuyo contenido fue guiado por las preguntas de investigación. A continuación, expondremos un breve resumen del contenido de los capítulos:

En el capítulo 1 se mostrará un marco general que sirva al lector para identificar el tipo de investigación que se realizó y con ello, contextualizar el contenido que será abordado en otros capítulos. En este apartado se sintetizan los referentes teóricos que guían la investigación, mismos que se desarrollarán en los capítulos subsecuentes. En seguida, se mencionan los antecedentes de la investigación referentes a los procesos de acreditación de programas a distancia y los organismos acreditadores dispuestos para realizar esta labor. En un tercer momento se señala de forma breve algunas características del SUV y los programas que oferta, y se brinda información sobre los procesos de acreditación de programas de licenciatura que han tenido lugar en el SUV. Finalmente, en este apartado mencionaremos los métodos y técnicas utilizadas para realizar el proyecto.

La construcción del capítulo 2 tiene como finalidad, evidenciar que inicialmente el SUV, en la búsqueda por legitimar sus programas educativos virtuales, implementó estrategias para acreditar sus programas educativos pero que, posteriormente, estos procesos guardaron una mayor relación con las políticas institucionales sobre aseguramiento de la calidad y mejora continua de sus programas de licenciatura y, con ello, responder a la pregunta ¿Por qué el SUV acredita sus programas educativos? Haremos un breve recorrido por los acuerdos nacionales que promueven la acreditación de programas de pregrado a distancia, en contraste con las finalidades buscadas a través de las acreditaciones. Además, de acuerdo con la bibliografía consultada, se muestra un análisis sucinto sobre la decisión del SUV de acreditar su oferta educativa, y los efectos inmediatos que esta decisión tuvo, mediante la participación y dirección del personal del SUV en el proyecto para “la evaluación y acreditación de programas educativos a distancia” por parte del Ecoesad.

El tercer capítulo busca demostrar que los cambios para la mejora de los programas educativos anteceden a la aplicación de procesos de evaluación para la

acreditación de programas educativos en el SUV. Por lo anterior, en esta sección se muestran las tres etapas y dos subetapas de la configuración del SUV por las cuales, ha desarrollado diferentes arreglos en su estructura organizacional, realizados con la intención de ampliar, diversificar y hacer eficientes los servicios que ofrece, a través de cambios que afectaron sus atribuciones para ofrecer programas educativos, docencia, investigación, vinculación y extensión, o de contar con autonomía para gestionar y administrar sus recursos financieros, tecnológicos y humanos. Igualmente, se mencionan algunos de los efectos que han tenido los procesos de acreditación de programas a distancia, en los programas educativos y la organización universitaria del SUV.

En el capítulo 4, se expone el proceso de acreditación seguido por la UDG y el SUV, así como el proceso ideal, mencionado por COPAES, y con ello se sustentará que los procesos de acreditación se encuentran institucionalizados mediante rutinas, tanto en el SUV como en la UDG. A su vez, se señala que la institucionalización de rutinas deriva en una mayor coordinación y control de las actividades realizadas entre las diferentes áreas. Para exponer esta rutina se analiza información sobre las estructuras organizacionales dispuestas al interior y exterior del SUV, los principales actores involucrados y las plataformas digitales utilizadas durante las diferentes fases del proceso de acreditación.

En el capítulo 5 presentamos las conclusiones desarrolladas a lo largo de los capítulos anteriores. Sintetizan los hallazgos relacionados con las preguntas de investigación, sobre lo que representa para la UDG y el SUV contar con programas acreditados, los efectos que propician este tipo de acreditaciones en los programas educativos y en el Sistema. Igualmente se señalan algunas de las implicaciones que han tenido para los organismos acreditadores y finalmente, se mencionan algunas reflexiones sobre el trabajo de investigación realizado y posibles líneas de investigación.

Capítulo 1. Introducción, conceptos y metodología empleada

El presente capítulo tiene por objetivo contextualizar al lector sobre el tema y problema de investigación y, a su vez, brindar información relevante sobre los procesos de acreditación de programas a distancia. Por tal motivo, en el primer apartado desarrollaremos algunos conceptos clave como legitimidad, estrategias, cambios y rutinas organizacionales desde la perspectiva sociológica de las teorías neoinstitucionales, a partir de sus principales exponentes Meyer y Rowan (1999), Zimmerman y Zeintz (2002), Suchman (1995), Ruef (2003) o Feldman y Pentland (2003), por mencionar algunos de los estudiosos de las organizaciones, de cuyos trabajos la investigación retoma para el análisis de los procesos de acreditación que tiene lugar en el SUV.

En seguida, mencionaremos los elementos que componen los procesos de acreditación. Igualmente se abordarán de manera breve algunos antecedentes históricos por los que se instauran como mecanismo para la mejora educativa en el contexto mexicano, así como las estrategias en temática de evaluación y acreditación plasmadas en documentos nacionales como los Planes de desarrollo Nacionales y Programas Sectoriales de Educación, por los cuales se promueve su implementación en los programas educativos bajo la modalidad virtual.

Además, se muestra que, en respuesta a lo plasmado en estos documentos, las agencias acreditadoras como los CIEES y algunos organismos acreditadores del COPAES adaptaron los procesos preexistentes para ser aplicados en la modalidad virtual, siendo estos procesos de acreditación aplicados a un número reducido de programas educativos, entre los cuales destacamos tres, que pertenecen al Sistema de Universidad Virtual (SUV). Así pretendemos visibilizar el alcance limitado de estas iniciativas, ya sea por la reducida participación de las agencias acreditadoras o el escaso apoyo por parte de la comunidad universitaria.

Como tercer punto, introducimos algunas de las características del Sistema de Universidad Virtual, haciendo énfasis en la relevancia que tiene para la organización los procesos de acreditación, por los cuales despliegan estrategias para lograr que todos sus programas educativos cuenten con dicha acreditación. El apartado propone el análisis tanto de los procesos de acreditación como de las estrategias implementadas

para obtenerla, a través de teorías neoinstitucionales de las organizaciones, estas teorías permiten una aproximación sobre las lógicas organizacionales a las que atienden, los cambios y modificaciones a los que dan lugar y los efectos a corto y mediano plazo que incentivan.

Finalmente, se mencionan algunas cuestiones técnicas que guiaron el desarrollo y productos de la investigación, mismos que enmarcamos en los criterios para la selección del caso de estudio, las fuentes de información referidas y las entrevistas realizadas, así como las herramientas utilizadas para realizar el análisis de la información.

[Acreditación de los programas, una mirada desde las teorías neoinstitucionales.](#)

Álvarez (2005), Buendía (2014) y De Vries (2005) son algunos de los investigadores que estudian a las universidades desde el punto de vista sociológico y con base en las teorías neoinstitucionalistas de las organizaciones. Ellos aseguran que la reputación y el prestigio de las organizaciones universitarias guarda relación con la acumulación de logros, ya sea que estos provengan de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el índice de empleabilidad de los egresados, la profesionalización docente, la mejora en sus programas educativos, el acceso a formas de financiamiento y el número de publicaciones, entre otros indicadores que reconozcan el trabajo de la organización. En ese sentido, la adquisición de una reputación favorable o prestigio también puede ser asociado con los resultados de los procesos de acreditación de programas educativos, pues son de valor para las universidades. Aunque cabe mencionar que para Buendía (2014) esto deriva en una disminución de su efectividad como mecanismo para la mejora educativa y con ello ha opacado su credibilidad ante otras organizaciones de educación superior.

Asimismo, Meyer y Rowan (1999) mencionan que la configuración o la reconfiguración de la reputación o prestigio que adquirieron las organizaciones mediante la opinión pública o profesional derivan en el aumento o decremento de la legitimidad de la organización. Esto significa que, la acreditación entendida como la emisión de juicios de valor sobre un programa educativo por parte de organismos acreditadores,

considerados legítimos, contribuyen a forjar la legitimidad del programa educativo y de la organización universitaria.

Legitimidad académica en entornos educativos a distancia

La legitimidad mencionada por Meyer y Rowan (1999) parte de la concepción de Weber (1964) sobre las relaciones de dominación y autoridad que se encuentran sustentadas en sistemas de normas, reglas, creencias o expectativas vigentes (Oliver, 1990). Agregando que, según sea el tipo de legitimidad pretendida cambiará el mecanismo administrativo dispuesto para garantizarla, el ejercicio de autoridad para obtenerla y sus efectos (Weber, 1964). En este sentido, el concepto de legitimidad que nos atañe, sigue un orden más amplio, en la medida que permite estudiar un vasto grupo de organizaciones y los fenómenos sociológicos que en ellas acontecen.

Así, las nociones de legitimidad académica mencionadas por Álvarez (2004) y Morales (2013)¹ que serán retomadas en el presente trabajo, por su relación con el tema en cuestión, parten de los siguientes tres postulados. Primero, la legitimidad en el ámbito académico, implica el ejercicio de autoridad por parte de académicos y diversos públicos, quienes intercambian bienes de autoridad a cambio de reconocimiento o posicionamiento en el imaginario social. Segundo, el ejercicio de autoridad proviene de la instancia o grupo con capacidad para certificar un saber o conocimiento y, tercero, los bienes académicos motivo del intercambio son el prestigio, el poder o la adquisición de recursos limitados.

La forma clásica de autoridad que tiene lugar en los sistemas de educación superior, de acuerdo con Clark (1986), es la autoridad colegiada, a partir de la cual el control se ejerce bajo la forma de evaluaciones realizadas por cuerpos de pares. Sin embargo, existen grupos de interés que son influenciados y tienen influencia sobre la autoridad académica y, por ende, en su legitimidad. Estos pueden ser políticos, sociales, o públicos y privados.

Partiendo de lo anterior, las universidades virtuales, al igual que otras universidades, se articulan bajo lógicas organizacionales que tienen por objetivo la adquisición de legitimidad académica a través del intercambio de bienes simbólicos como las certificaciones o acreditaciones, mediante las cuales adquieren reconocimiento

¹ Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) - Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), México

o prestigio, no solo académico, sino ante los diferentes grupos de interés, a cambio de mostrar un compromiso hacia el logro de un ideal o demostrar poseer determinadas cualidades o características previamente establecidas por un órgano con autoridad.

Estrategias y cambio organizacional

El concepto de legitimidad propio de las teorías neoinstitucionales también ha sido retomado por Zimmerman y Zeitz (2002), quienes argumentan que la legitimidad es un recurso importante, al permitir la adquisición de insumos que son indispensables para el crecimiento y permanencia de las organizaciones innovadoras o de reciente creación. Aún más, señalan que la legitimidad es un elemento crucial en los primeros años de existencia de las organizaciones y es un tema poco estudiado en este tipo de establecimientos.

De acuerdo con Suchman (1995), las perspectivas diferidas que se desarrollan en entornos académicos y sociales tienen consecuencias reales en la legitimidad organizacional y determinan las posibles vías de actuación que toman las organizaciones para obtenerla. Así, las perspectivas a favor o en contra de los programas educativos bajo la modalidad a distancia, que se mostrarán a detalle en el capítulo 2 (Véase Relevancia de la acreditación para , pág. 33) permiten apreciar la problemática en términos de legitimidad académica a la que tenían que hacer frente las universidades virtuales y la aplicación de procesos de acreditación como un medio estratégico para obtenerla.

Centrándonos en las estrategias, veremos que el concepto tiene origen militar (Arellano, 1997) y fue adoptado principalmente por teorías económicas y empresariales y, por tanto, requiere ser adaptado para su análisis dentro de las teorías de la sociología organizacional. Sin embargo, actualmente no existe un consenso en relación al término y su aplicación. Un acercamiento, es el término estrategia empleado en las teorías organizacionales (Noguera, Barbosa, Davi, y Castro, 2014), las estrategias se construyen como un proceso que implican la planeación, despliegue y control de mecanismos que brinda dirección sobre las acciones que pueden realizar los actores y que a la postre se traducirán en plus valor para la organización, a través de la adquisición de prestigio, reputación, recursos u otro bien. Por lo tanto, las estrategias no son acciones inmediatas después de la toma de decisiones.

Una perspectiva aceptada, que es oportuno rescatar, es propuesta dentro de las teorías neoinstitucionales por Ruef (2003). Sus investigaciones señalan que las estrategias no implican acciones específicas, sino un marco que guía las acciones de los sujetos para el logro de objetivos (medios y fines) de una organización en contextos inciertos y cambiantes, donde el poder y el conflicto son elementos importantes. Además, en estas circunstancias los actores no pueden controlar a otros actores o sus organizaciones, aunque pueden establecer medios de vinculación y sinergia propensos a ser norma. Las estrategias pueden involucrar el diseño y aplicación de métricas o instrumentos de medición para vigilar el grado de cumplimiento de los fines perseguidos. Fines que, para este caso de estudio, guardan relación con la adquisición de reputación, a través de la construcción de legitimidad académica sobre los programas educativos en la modalidad virtual.

Esto concuerda con lo expuesto por Schuman (1995) y Zimmerman y Zeitz (2002), para quienes la legitimidad es un recurso a ser ganado, conservado, dañado o reparado mediante estrategias. Una organización puede ganar legitimidad, a través de tres tipos de estrategias: a) Estrategias de conformidad, que implican la modificación y ajuste de su estructura, personal o modelo operativo, mediante acciones como la implementación de normas o valores comunes, así como la aplicación de regulaciones; b) Estrategias de selección, que involucran la búsqueda de audiencias que respalden sus prácticas y; c) Estrategias de modificación, para cambiar su entorno y con ello a otras organizaciones que operan en dicho entorno, mediante el uso de publicidad o la gestión de regulaciones.

Estos tres tipos de estrategias guardan relación con la implementación de los procesos de acreditación en los programas educativos virtuales y a su vez, promueven los tres tipos de isomorfismo organizacional mencionados por Powell y Dimaggio (1999), clasificados en: a) miméticos, es decir, los que provienen de respuestas estandarizadas a incertidumbres presentes; b) coercitivos, que derivan de influencias políticas o problemas relacionados con la legitimidad; y c) normativos, que están relacionados con la profesionalización.

Estas clasificaciones tienen por objetivo estudiar los cambios, sin embargo, cabe mencionar, que tanto la clasificación de las estrategias para ganar legitimidad mencionadas por Schuman (1995) y Zimmerman y Zeitz (2002), como los tipos de isomorfismo organizacional mencionados por Powell y Dimaggio (1999) son elementos teóricos ideales, por lo tanto, en estudios empíricos las tipificaciones señaladas pueden

encontrarse superpuestas. Esto ocurrió al estudiar los efectos de los procesos de acreditación en los programas educativos a distancia y la universidad que los oferta.

Rutina institucionalizada y proceso de acreditación

Por otro lado, los procesos de acreditación pueden ser entendidos como la activación condicionada de secuencias o patrones de actuación fácilmente asimilables y reproducibles (Feldman y Pentland, 2003; Hage y Aiken, 1969; Jepperson, 2001; Pentland y Rueter, 1994), lo que, a su vez, conforma rutinas institucionalizadas.

El estudiar el proceso de acreditación como una rutina institucionalizada permite observar, por un lado, el carácter cambiante de las rutinas organizacionales mencionado por Becker et al. (2005), Feldman y Pentland (2003), Pentland y Rueter (1994), y, por otro lado, su carácter inmutable. Por lo tanto, al comparar el modelo de actuación ideal presentado por los organismos acreditadores, que se presentará a detalle en el capítulo 4 (Véase, Metodología, lineamientos o proceso, pág. 96), es posible advertir no solo los cambios y permanencias sobre los elementos que componen la rutina organizacional, sino las implicaciones que tiene una organización sobre otra.

Al hablar de las implicaciones interorganizacionales cabría mencionar lo señalado por Becker et al. (2005) y Feldman (2000) como aprendizaje organizacional. De acuerdo con ellos, las rutinas no solo preservan el pasado organizacional, sino que también, las rutinas son el resultado de reflexiones, acciones y capacidades organizativas que modifican las mismas rutinas. Los autores agregan que el estudiar el aprendizaje deliberado de las organizaciones y su capacidad de modificar las rutinas es crucial para comprender los procesos de institucionalización.

A partir de lo expuesto, podemos asegurar que los procesos de acreditación de programas a distancia pueden ser abordados desde un punto de vista sociológico y con base en teorías del neoinstitucionalismo organizacional, propuesto y retomado a partir de Powell y Dimaggio (1999), Meyer y Rowan (1999), por mencionar algunos de los estudiosos en el tema, a partir de los cuales la investigación se sustenta.

Una vez expuesto el marco teórico de la investigación, resulta oportuno profundizar sobre los procesos de acreditación a distancia en el contexto mexicano, para ello, en el siguiente apartado mencionaremos algunos antecedentes históricos por los que se instauran como mecanismo para la mejora educativa, así como las estrategias

para la acreditación de programas educativos que se encuentran en documentos nacionales y que promueve su implementación en la modalidad virtual.

Acreditación de programas educativos en México

La acreditación de los programas educativos es entendida como la emisión de juicios de valor, por parte de los miembros de los comités o consejos acreditadores de diferentes agencias. En México las agencias acreditadoras nacionales competentes para acreditar programas de licenciatura son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Mientras que, de forma internacional el número de agencias con capacidad para acreditar programas educativos en México es imprecisa, por lo tanto, nos limitaremos a mencionar aquellas agencias que han acreditado algún programa de licenciatura en el SUV, estas son el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA) y the Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America (GRANA).

Estos organismos acreditadores parten de un proceso de evaluación o acreditación. Este proceso conlleva cinco etapas (dependiendo del organismo acreditador), que podemos resumir en a) la realización de la autoevaluación o evaluación interna; por parte de la universidad y el programa educativo evaluado, la cual se realiza a partir de la captura de información sobre el programa educativo en respuesta a indicadores de evaluación contenidos en el formato o instrumento de evaluación. El proceso de autoevaluación es seguido por b) la evaluación externa o evaluación por pares, realizada por un comité de evaluadores afiliados al organismo acreditador, en la cual se procede con la revisión del formato de evaluación. Esta evaluación precisa c) una visita a la universidad, para, finalmente, d) dictaminar el programa y e) emitir recomendaciones u observaciones a ser atendidas por la organización educativa o los responsables del programa educativo y a las cuales el organismo acreditador dará seguimiento en visitas posteriores (CIEES, 2019; CONAIC, 2012; COPAES, 2019).

Los antecedentes de este proceso de acreditación y los organismos encargados de realizarlo en México se remonta a 1990, con la implementación de una serie de

políticas destinadas a solucionar los problemas referentes al acelerado aumento de las ofertas educativas, alto nivel de deserción y bajo rendimiento estudiantil, falta de un currículum adecuado a las demandas de su época, poca preparación docente, problemas con los sindicatos de trabajadores universitarios y una burocratización excesiva en los sistemas de educación superior (Kent, 1996; Varelay Valenti, 2015). Estas fueron algunas de las causas que, en 1991, dieron lugar a la creación de nueve Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES) y la consolidación, en 2000, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) conformado por 30 organismos acreditadores (OA) divididos por áreas de conocimiento.

En el caso de los organismos acreditadores internacionales, su origen atiende principalmente a fenómenos globales derivados de acuerdos entre acreditadoras nacionales, gobiernos nacionales y organismos internacionales como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), con el objetivo de promover, construir e implementar mecanismos y procesos de evaluación coincidentes entre los diferentes sistemas nacionales de acreditación y hacer frente a la creciente competencia interuniversitaria fuera de los límites nacionales, la apertura de los mercados universitarios y una mayor competitividad institucional (Ávila, 2010; Rama, 2009).

En síntesis, los procesos de acreditación como ahora los conocemos son el producto de una serie de medidas tomadas por diferentes organismos académicos y gubernamentales, nacionales e internacionales, con el objetivo de solventar problemáticas presentes entre las universidades y su entorno. Sin olvidar que, los procesos de acreditación son producto de la necesidad de realizar cambios en las ofertas educativas presenciales.

Por su parte, los procesos de acreditación aplicables a la modalidad a distancia se introdujeron en fechas relativamente recientes y siguieron un proceso similar para su aplicación. Sin embargo, el resultado ha sido distinto, debido, principalmente, a la poca participación de las agencias acreditadoras en la elaboración de mecanismos e instrumentos para la acreditación de programas educativos en la modalidad abierta y a

distancia², así como el limitado apoyo por parte del entorno educativo en el que se desenvuelven. Desarrollaremos estos temas a continuación.

Políticas de acreditación de programas a distancia

Las estrategias para el desarrollo de programas profesionales de educación superior en la modalidad a distancia y sus respectivos procesos de acreditación fueron retomadas por el gobierno en turno mediante el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007-2012: 198) y el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2007-2012). El Plan de Desarrollo Nacional (2007-2012) establece en el tercer eje, Igualdad de oportunidades, dos estrategias (Véase E.9.1. y E.14.3, en Tabla 1) que tienen por objetivo promover las prácticas de evaluación con miras a la acreditación de programas de educación superior, en donde se infiere la inclusión de los programas en la modalidad a distancia. Las estrategias implicaron la articulación de un sistema nacional para la evaluación, acreditación y certificación en diferentes esferas académicas, así como la mejora de mecanismos e instrumentos para el aseguramiento de la calidad de los programas educativos.

El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) establece dos objetivos y un tema transversal que guardan relación con los procesos de acreditación (véase O.2, O.3. y Temas transversales en Tabla 1, pág. 13). El primero, guarda relación con la aplicación de la oportunidad educativa, impulsando la equidad, reducción de desigualdades y brechas educativas en educación superior. Para tal objetivo se establece como estrategia impulsar una distribución equitativa de ofertas educativas y, como posible línea de acción, apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia con criterios de calidad e innovación adecuados para atender la diversidad de regiones y grupos que carecen de estos recursos educativos (PSE, 2007-2012).

² Los programas educativos a distancia también nombrados en línea (online), virtual o e-learning, son entendidos como aquellos que, mediante el acceso a plataformas de aprendizaje digitales, permiten la comunicación de forma síncrona o asíncrona entre profesor-estudiante o estudiante-estudiante, sin la necesidad de que estos se encuentren en el mismo espacio físico, posibilitando de esta forma, un modelo educativo flexible y enfocado al autoaprendizaje (Maldonado, 2001; Zubieta y Rama, 2015).

TABLA 1. OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN DEL PND Y PSE, 2007—2012

Objetivo	Estrategia	Línea de acción
<i>Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012)</i>		
O.9. Elevar la calidad educativa	E.9.1. Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de aprendizaje, desempeño, procesos y gestión en todo el sistema educativo	(El documento no especifica líneas de acción)
O.14. Ampliar la cobertura, fortalecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior.	E.14.3. Consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior.	(El documento no especifica líneas de acción)
<i>Programa Sectorial de Educación (2007-2012)</i>		
O.2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	E.2.13 Impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, entre regiones, grupos sociales y étnicos, con perspectiva de género.	L.1. Apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, enfatizando la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados.
O.3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	E.3.6. Impulsar la educación abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, con especial énfasis en la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados.	L.4. Establecer lineamientos y mecanismos de regulación, criterios e instrumentos para evaluar y acreditar la calidad de los distintos programas educativos de educación superior abierta y a distancia.
Temas transversales relacionados con la evaluación	E.9. Articular y consolidar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación y sus organismos especializados.	L.6. Crear organismos especializados a cargo de evaluar y acreditar la calidad de los programas de educación superior, en las modalidades abierta y a distancia.

Elaboración propia con base en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) Programa Sectorial de educación (PSE, 2007-2012)

El segundo objetivo (Véase O.3., en Tabla 1), pretendió impulsar el desarrollo y uso de insumos tecnológicos, informáticos y telemáticos en el sistema educativo nacional para apoyar en el aprendizaje y desarrollo de competencias entre el estudiantado, para lo cual una de las estrategias pretende en impulsar programas de educación abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación pertinentes para la atención

a las regiones y grupos que no cuentan con el recurso educativo. La estrategia fue acompañada de cuatro líneas de acción, de entre las cuales, destaca el establecimiento de lineamientos y mecanismos de regulación y creación de criterios e indicadores para evaluar y acreditar los programas educativos abiertos y a distancia. (PSE, 2007-2012).

Finalmente, el tercer objetivo se encuentra entre los temas transversales de los objetivos de todo el Programa Sectorial de educación. Así, la novena estrategia proponía articular y consolidar un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y Certificación de programas educativos en educación superior. La estrategia, a su vez, se conformó de once líneas de acción, entre estas se encuentra el crear organismos especializados para evaluar y acreditar los programas educativos abiertos y a distancia en el país (PSE, 2007-2012).

Los objetivos, estrategias y líneas de acción anteriormente expuestas fueron recuperadas y brevemente expuestas por el gobierno siguiente en el Programa Nacional de Desarrollo (PND, 2013-2018) y el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013-2018). De esta manera, en el PND (2013-2018), son reelaborados a través de la segunda estrategia de la tercera meta, “México con educación de calidad” (véase, Tabla 2, más adelante). La estrategia tiene como cuarta línea de acción, el fortalecimiento de instrumentos, mecanismos y prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación media superior y superior, tanto en modalidades presenciales como abiertas o a distancia.

Igualmente, en sus líneas transversales, el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013-2018) establece dos objetivos (Véase O.2., en Tabla 2). El primero es fortalecer la calidad de la educación media superior y superior, a través de estrategias como el uso de tecnologías de la información y comunicación, que promueve como líneas de acción, la instrumentación y seguimiento de mecanismos de evaluación aplicables a los programas educativos abiertos o a distancia.

El segundo objetivo plantea el aumento en la cobertura, la inclusión y la equidad educativa, mediante estrategias como la diversificación y ampliación de programas educativos, de acuerdo con las necesidades de la población adulta, bajo líneas de acción como la adecuación y la mejora de los mecanismos de evaluación para la acreditación de instituciones y programas educativos no escolarizados.

TABLA 2. OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN DEL PND Y PSE, 2013—2018

Objetivo	Estrategia	Línea de acción
<i>Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)</i>		
Temas transversales (México con Educación de Calidad) Estrategia	E.2. Gobierno Cercano y Moderno	L.4. Fortalecer los mecanismos, instrumentos y prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación media superior y superior, tanto de los programas escolarizados como de los programas de educación mixta y no escolarizada.
<i>Programa Sectorial de Educación (2013-2018)</i>		
O.2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México	E.2.6. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior	L.6. Instrumentar una estrategia de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas académicos en operación en Modalidades no escolarizada y mixta
O.3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa	E.3.7. Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo	L.8. Imprimir mayor rigor a los esquemas de evaluación con fines de acreditación de ciclos educativos completados fuera del sistema escolarizado.

Elaboración propia con base en el Plan Nacional de Desarrollo y Plan Sectorial de Desarrollo (2013-2018).

Por lo anterior, podemos rescatar que en fechas anteriores a 2007 no existían procesos de acreditación para los programas educativos virtuales en México mas, con el incremento de estos, se observó la necesidad de contar con mecanismos que regularan su funcionamiento (Véase Relevancia de la acreditación para la construcción de legitimidad en el SUV, pág. 33). Como resultado se gestaron diferentes objetivos, estrategias y líneas de acción plasmadas en el PND y PSE ,2007-2012 y PSE 2013-2018. No obstante, como observaremos a continuación, a más de 20 años de su gestión, los procesos de acreditación de programas a distancia aún son un trabajo en curso. Esto se debe, principalmente, a la falta de experiencia en el tema y la poca participación tanto de agencias acreditadoras como de programas educativos virtuales en dichos procesos. La baja participación de las agencias acreditadoras en los procesos de acreditación guarda relación con la percepción académica de los programas educativos en la modalidad a distancia, así como la poca preparación de los evaluadores en el tema y la baja demanda de estos mecanismos de evaluación por parte de las universidades.

Primeros procesos de acreditación de programas a distancia

En respuesta a los objetivos que planteaban tanto el PND y PSE (2007-2012), como el PND y PSE (2013-2018) (Véase Tabla 1 pág. 13 y Tabla 2 pág. 15), en 2014, los CIEES y miembros de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) diseñaron y aprobaron un nuevo proceso de evaluación para esta modalidad de uso general para los nueve comités que lo conforman, a partir del cual, en 2018, los CIEES reportaron la participación de ocho universidades³, con 26 programas de licenciatura y maestría (CIEES, 2018a, 2018b).

Por su parte, en 2018, solo tres consejos acreditadores de los 30 que conforman el COPAES contaban con procesos de acreditación adaptados a la modalidad en línea. Estos OA corresponden al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA), al Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y Afines (CACECA) y al Consejo Nacional de Acreditación en Información y Computación (CONAIC)(COPAES, 2018). Los procesos de acreditación de dichos organismos fueron aplicados, en 2017, a tres programas educativos, la Licenciatura en Gestión Cultural (LGC), la Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO) y la Licenciatura en Tecnologías en Información (LTI), pertenecientes al Sistema de Universidad Virtual, de la Universidad de Guadalajara.

Finalmente, en 2018 los programas de LGC y LAO así como la Licenciatura en Seguridad Ciudadana (LSC) pertenecientes al mismo Sistema se sumarían al padrón de programas acreditados de forma internacional por CACSLA (Alatorre, 2018; Ávalos, 2018; CACSLA, 2018). Igualmente, el programa de LTI del SUV se sumó al padrón de programas acreditados por GRANA (2018).

Como se puede apreciar, a más de 20 años de la creación de programas a distancia, las iniciativas y proyectos gestados para acreditar este tipo de programas en la modalidad a distancia por parte de organismos nacionales han tenido alcances limitados, ya sea por la reducida participación de las agencias acreditadoras o el escaso apoyo por parte de la comunidad universitaria. Muestra de lo anterior es el escaso número de universidades y programas educativos a distancia que participan en procesos

³ Las universidades participantes en los procesos de evaluación de programas a distancia por parte de los CIEES son: Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), Universidad Anáhuac, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Cuauhtémoc, Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Iberoamericana Leon (IBERO León) y Universidad Panamericana (UP).

de acreditación por organismos nacionales⁴, o los pocos organismos acreditadores del COPAES cuyos procesos de acreditación se encuentran adaptados a la modalidad en línea⁵.

Igualmente, es posible advertir que, el SUV fue pionero en acreditar tres de sus programas educativos en la modalidad a distancia por parte de organismos acreditadores del COPAES y organismos internacionales. El hecho de que el SUV cuente con tres programas educativos acreditados tanto por los CIEES como por organismos que conforman el COPAES y organismos internacionales, constituye un objeto de estudio a ser investigado para comprender como algunas organizaciones universitarias a distancia apropiaron procesos inicialmente de las universidades presenciales, adaptándolos a sus necesidades e instaurándolos como prácticas institucionalizadas. Ahondaremos más al respecto en apartados posteriores. A continuación, iniciaremos mencionando algunas características del SUV.

Sistema de Universidad Virtual

El Sistema de Universidad Virtual fue creado por la UDG en 2005, como una instancia descentralizada y autónoma, con atribuciones para ofrecer programas educativos en la modalidad virtual o a distancia, certificar estudios, realizar investigación, docencia, extensión y vinculación. Asimismo, cuenta con la capacidad para administrar sus recursos humanos, materiales y financieros (UDG-HCGU, 2004). Desde su inicio el SUV ha sido objeto de varias modificaciones que han resultado en la ampliación de funciones y recursos con los que cuenta la dependencia.

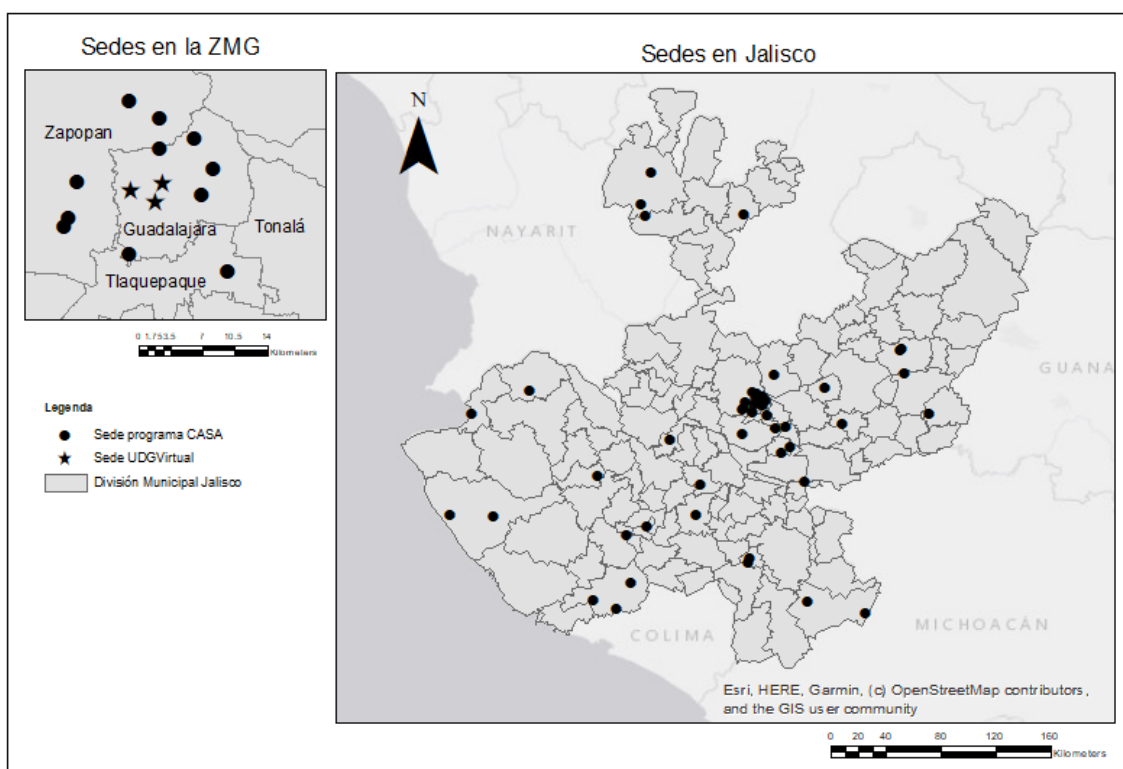
De este modo, para 2019, el SUV se conformaba por tres sedes físicas ubicadas dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), que brindan servicios administrativos, técnicos, académicos y de investigación. También, es responsable de

⁴ Resulta complicado determinar el número de programas educativos a distancia que se ofrecen en el país, pues este número es contabilizado de acuerdo a la autodefinición que da la universidad sobre su programa educativo, sin tomar en cuenta algún criterio en particular para determinar la modalidad. Sin embargo, en 2018, La Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (DGP-SEP), a través del Sistema Integral del registro del ejercicio profesional (SIREP, 2018) reconoció 65 carreras de licenciatura bajo la modalidad virtual o a distancia, que son ofertadas en universidades públicas. Por su parte los CIEES (2019) evaluaron 20 programas bajo la modalidad no escolarizada, durante el periodo 2014-2018, de los cuales 6 pertenecen a la modalidad a distancia, 10 bajo la modalidad mixta o abierta y 4 programas no identificables dentro de alguna de las dos categorías anteriores.

⁵ En el padrón de programas acreditados por organismos acreditadores que forman parte de COPAES (2018) solo fue posible identificar 3 programas educativos acreditados.

45 espacios físicos distribuidos en distintos municipios del estado de Jalisco, que sirven para brindar diferentes servicios educativos en las comunidades que lo requieran a partir del programa Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos (CASA Universitaria) (Véase Figura 1, más adelante). No detallaremos las particularidades del modelo educativo implementado en el SUV, debido a su complejidad y por carecer de relevancia para el análisis del tema del presente trabajo de investigación. Bastará con mencionar que la oferta educativa del SUV no requiere en ningún momento la presencia física del estudiante en alguna de las instalaciones que provee el SUV, lo que permite al SUV hospedar estudiantes localizados dentro y fuera de la República Mexicana (SUV, 2019) y que, a pesar de concebirse como una opción no escolarizada y flexible en cuanto a tiempos y espacios educativos, se encuentra alineada a los calendarios y disposiciones oficiales de la UDG.

Figura 1. Localización geográfica de las instalaciones del SUV



Elaboración propia con base en SUV (2019).

Por otro lado, el número de programas educativos de licenciatura que oferta el SUV ha aumentado gradualmente, pues en 2006, disponía de cinco licenciaturas⁶: Administración de las Organizaciones (LAO), Bibliotecología (LB), Educación (LE), Gestión Cultural (LGC) y Tecnologías e información (LTI), con una matrícula de 1,486 estudiantes. Posteriormente, en 2018, contaba con nueve licenciaturas que atendieron una matrícula de 3,404 estudiantes. Sí, a este número de matrícula estudiantil, le sumamos el número de estudiantes del bachillerato general a distancia y el número de estudiantes que participan en alguno de los nueve programas de maestría. El SUV, en 2018 tenía inscritos un total de 4,052 estudiantes. Esto es casi el triple de su matrícula inicial⁷ (SUV, 2012; SUV, 2013; SUV, 2015; SUV, 2017; SUV, 2018; SUV, 2019).

Acreditaciones en el SUV, una estrategia de cambio organizacional

El SUV, de la UDG es una organización relativamente reciente, pues inició sus operaciones en 2015-2016, y su oferta educativa se encuentra en constante ampliación y desarrollo. El SUV tiene una larga trayectoria que la dota de experiencia para articular estrategias específicas que tienen por objetivo la acreditación de su oferta educativa.

La acreditación de programas de pregrado del SUV por parte de los organismos nacionales que forman parte del COPAES, e internacionales por parte de CACSLA y GRANA guarda relación con el cambio en los puestos administrativos, así como el diseño de la estrategia para mantener la calidad de los programas educativos⁸, implementada en 2016 (SUV, 2017). Esta estrategia se encuentra alineada a las políticas institucionales de la UDG y a las iniciativas nacionales de educación superior en temática de acreditación (SUV, 2019).

⁶ El primer programa que ofertó corresponde a la Licenciatura en Educación, en 2005. Además, cuenta con antecedentes previos en otras etapas previas a la conformación del SUV (Véase Capítulo 2).

⁷ Si comparamos la matrícula del SUV y la UDG, la primera ha triplicado el número de estudiantes atendidos durante el periodo 2006 a 2018, mientras que la UDG no ha logrado duplicar su cifra en el mismo periodo, pues la matrícula total de la UDG, en 2006, era de 187,470 (UDG, 2007) y para 2018, el número ascendió a 287,760 estudiantes (UDG, 2019).

⁸ La Estrategia para mantener la calidad de los programas educativos también es nombrada por el SUV como Estrategia para garantizar la calidad de los programas educativos (SUV, 2019).

TABLA 3. PROGRAMAS DE LICENCIATURA ACREDITADOS EN EL SUV, 2006-2018

Programa educativo	Año de creación	Primera acreditación	Segunda acreditación	Tercera acreditación	Cuarta acreditación
Licenciatura en Educación (Desarrollo Educativo)	2005	CIEES/2006	CIEES/2016	No acreditable* /2017	
Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO)	2006	CIEES/2011	CIEES/2017	CAGECA/2017	CACSLA /2018
Licenciatura en Gestión Cultural (LGC)	2006	CIEES/2011	CIEES/2017	CAESA/2017	CACSLA /2018
Licenciatura en Tecnologías e Información (LTI)	2006	CIEES/2011		CONAIC/2017	GRANA /2018
Licenciatura en Bibliotecología (y Gestión del Conocimiento) (LB)	2006	CIEES/2011	CIEES/2017		
Licenciatura en Seguridad Ciudadana (LSC)	2009	CIEES/2015			CACSLA /2018
Licenciatura en Periodismo Digital (LPD)	2013			No acreditable* /2018	
Licenciatura en Mercadotecnia digital (LMD)	2018				
Licenciatura en Desarrollo de Sistemas Web (LSSW)	2018				

El estado No acreditable se refiere a la falta de un OA que disponga de un proceso de acreditación virtual. Elaboración propia con base en SUV (2012, 2013, 2015, 2017, 2018, 2019).

El primer programa acreditado en la modalidad a distancia fue la Licenciatura en Educación (LE), en 2006, por los CIEES (Véase Tabla 3). A partir de esta fecha el número de programas acreditados incrementó gradualmente, hasta contar con todos sus programas educativos de licenciatura acreditados ante los CIEES, en 2011. Cabe destacar, que las acreditaciones por parte de los organismos acreditadores que forman parte del COPAES iniciaron en 2017 y fueron aplicadas a la Licenciaturas de Administración de las Organizaciones (LAO), Gestión Cultural (LGC) y Tecnologías e Información (LTI). Además, esta estrategia se conformó por tres etapas. La primera, efectuada en 2016, contempló la creación del Comité General de Evaluación y Acreditación de los Programas Educativos del Sistema de Universidad Virtual (Comité General) y los Comités para la Evaluación y Acreditación de cada programa educativo (Comité por programa educativo). La creación de dichos comités permitió generar las condiciones adecuadas para atender, dar seguimiento y preparar al personal ante los procesos de acreditación que se avecinaban.

La segunda etapa se desarrolló en 2017, el SUV en colaboración con los miembros del Espacio Común de la Educación Superior (Ecoesad), de los CIEES y algunos organismos del COPAES⁹ actualizaron y adaptaron los instrumentos de evaluación con que disponían. Así, al término de ese año el SUV contaba con la totalidad de sus programas de pregrado acreditados por los CIEES u organismos del COPAES.

La tercera etapa que inició en 2018, contemplaba la acreditación internacional¹⁰ de los programas ya acreditados de forma nacional por los CIEES y miembros de COPAES. De esta manera, se capacitó nuevamente al Comité General y los Comités para la evaluación por programa educativo para atender los procesos de acreditación por parte de CACSLA y GRANA.

A través de lo expuesto, se observa que el Sistema de Universidad Virtual, de la Universidad de Guadalajara es una organización relativamente reciente, pues inició sus operaciones en 2015-2016. Sin embargo, su oferta educativa se encuentra en ampliación y desarrollo. Esto puede evidenciarse, por un lado, por el crecimiento de sus programas educativos y sus matrículas y, por otro lado, por las políticas, iniciativas y acciones implementadas para acreditar sus programas educativos de licenciatura.

El interés del SUV y la UDG por acreditar sus programas educativos a distancia por parte de instancias nacionales e internacionales, los ha llevado a desarrollar estructuras organizacionales, estrategias y operaciones complejas que aseguren resultados satisfactorios para la organización, y que, a la luz de las teorías sociológicas sobre neoinstitucionalismo organizacional, propuestas por Powell y Dimaggio (1999), Meyer y Rowan (1999), entre otros autores, permiten estudiar los procesos de acreditación de acuerdo la cohesión entre los distintos grupos implicados en la temática, los efectos en la estructura organizacional y la creación de reglas y pautas que norman el funcionamiento de la organización.

Asimismo, merece la pena rescatar los aportes de distintas organizaciones universitarias y sus interrelaciones para configurar los procesos de acreditación de programas a distancia, en la medida que permitan analizar su funcionamiento y aporte a la comprensión sobre los efectos que promueven en los procesos de acreditación de

⁹ En esta etapa también participaron los miembros del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) y como resultado, en 2017, el bachillerato a distancia del SUV fue el primer programa acreditado en esta modalidad en México (SUV, 2019).

¹⁰ Al grupo de programas del SUV acreditados de forma internacional se agregaría la Licenciatura en Seguridad Ciudadana, acreditado igualmente, en 2018, por el organismo CACSLA (SUV, 2019).

programas educativos en las universidades, en general, y en los programas educativos de licenciatura en la modalidad a distancia, en particular.

Pero antes de abordar los sucesos de apropiación de los procesos de acreditación para las modalidades virtuales y su posterior desarrollo, es oportuno mencionar algunos elementos dispuestos para el desenvolvimiento de esta investigación, y que brevemente expondremos a partir de la selección del caso de estudio, las fuentes consultadas y el análisis de los datos.

Métodos y técnicas de la investigación

La pregunta principal que guió el desarrollo de la investigación es: ¿cuáles son los objetivos por los que el Sistema de Universidad Virtual lleva a cabo procesos de acreditación de programas educativos y cuáles son sus efectos? De esta pregunta se desprendieron cuatro interrogantes secundarias: a) ¿por qué el SUV acredita sus programas educativos?, b) ¿cuál es el proceso seguido por el SUV para solicitar y realizar la evaluación de los programas educativos a distancia para su acreditación?, c) ¿quiénes son los sujetos encargados de los procesos de acreditación de los programas educativos a distancia en el SUV?, y d) ¿cuáles son las características, similitudes y diferencias existentes entre los diferentes procesos de acreditación? A partir de estos cuestionamientos se desarrollaron los capítulos del presente trabajo.

Selección del caso de estudio

Para realizar un estudio analítico - descriptivo del proceso de acreditación en programas educativos virtuales, se recurrió al estudio de caso múltiple¹¹(Merriam, 1998), pues es pertinente para estudiar la acreditación de programas virtuales a partir de la observación del proceso que lo compone, el contexto del cual surge, se desarrolla y cambia, así como la forma en que las organizaciones influyen y son afectadas por la acreditación de sus programas educativos.

¹¹ Merriam (1998) argumenta que este tipo de investigación permite un acercamiento idóneo para explicar un determinado fenómeno de carácter político, sociológico, educativo o alguno otro tema desde la perspectiva de las ciencias sociales. Además, los casos de estudio constituyen el objeto de estudio, mediante la búsqueda de información sobre el contexto, los factores y los sujetos que influyen en él. En ese sentido, el estudio de casos se convierte en un recurso adecuado para el estudio de las organizaciones educativas en que la presente investigación se enmarca.

De esta manera para seleccionar el caso de estudio múltiple, localizamos los programas educativos completamente a distancia que han sido acreditados por alguno de los organismos acreditadores del COPAES. Para ello recurrimos al reporte nacional de planes educativos del Sistema Integral de Registro del Ejercicio Profesional (SIREP, 2018), de la Secretaría de Educación Pública, correspondiente a 2018. A partir de este registro fue posible localizar 136 programas de pregrado en la modalidad a distancia, de los cuales 26 han obtenido resultados favorables en las evaluaciones realizadas por los CIEES.

De estos últimos, la base de datos oficial de COPAES (2018b) muestra que sus procesos de acreditación solo han sido aplicados en el Sistema de Universidad Virtual de la UDG, en los programas que ya hemos mencionado: Licenciatura en Gestión Cultural (LGC), Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO) y Licenciatura en Tecnologías en Información (LTI)¹². Por lo anterior, se definió a esta institución y estos tres programas educativos como el caso de estudio múltiple.

Los criterios por los que se tomaron estos programas educativos como los casos a estudiar, guarda relación no solo con el hecho de ser casos atípicos, sino con la temporalidad de su acreditación, puesto que los programas participaron en procesos de acreditación en periodos de tiempo relativamente cortos y programados (véase, Tabla 3, pág. 20). De esta forma al estudiar un conjunto o varios subconjuntos de procesos de acreditación, ya sea que estos pertenezcan a los CIEES, a organismos acreditadores del COPAES u organismos internacionales, permitieron, por ejemplo, identificar similitudes y diferencias, permanencias y cambios en los procesos, a partir de las rutinas que establece cada organismo acreditador, así como los cambios en el proceso de acreditación del SUV y la UDG.

Fuentes de información

El proyecto parte de un estudio de corte descriptivo-analítico, que utiliza entrevistas a los actores involucrados durante dichos procesos, así como información documental y estadística para conocer las finalidades y efectos sobre la acreditación de programas educativos a distancia.

¹² La acreditación de los tres programas de licenciatura (LGC, LAO y LTI) fueron evaluados por parte de los organismos acreditadores del COPAES en 2017 (COPAES, 2018b).

En cuanto a la información documental, se contempló la recopilación de información teórica proveniente de diferentes fuentes físicas y digitales. De igual forma, se recopiló y utilizó información proveniente de documentos oficiales propios de la UDG y el SUV, parte de los cuales eran archivos digitales de acceso libre, mientras que otros fueron proporcionados de forma directa por instancias de la UDG o se obtuvieron a través de solicitudes realizadas en el portal digital del Instituto de Transparencia, Información Pública y Protección de Datos Personales del Estado de Jalisco (ITEI).

Entre los documentos teóricos mencionados se encuentran principalmente libros y artículos en formatos electrónicos. Por otro lado, la documentación relacionada con la UDG, el SUV y la acreditación de programas a distancia, está compuesta por textos legales o normativos, instrumentos de evaluación, notas periodísticas, informes, estadísticos, entre otros, que pueden identificarse en el apartado de referencias.

Los criterios para la selección de documentos teóricos, se basó en su contenido, de acuerdo con la línea de investigación del proyecto, esto es, dentro de las teorías sociológicas de las organizaciones, o en su defecto, dentro de teorías organizacionales, así como estudios sobre la acreditación de programas educativos, sin importar la modalidad educativa o el país en que se aplican dichos procesos de acreditación. Esto permitió estudiar el caso desde una perspectiva particular de la literatura, bajo conceptos específicos y casos similares.

Asimismo, se llevó a cabo el análisis de documentos oficiales del SUV y la UDG provenientes de sitios web oficiales o facilitados por la propia universidad, tales como documentos normativos de la estructura organizacional, normas operativas, planes y programas académicos o notas periodísticas, permitió contrastar y debatir la información empírica con los referentes teóricos para explicar los procesos de acreditación de los programas educativos en cuestión.

Por otro lado, las entrevistas (véase Tabla 4) resultaron una herramienta idónea ya que permitieron reconstruir las rutinas y eventos relacionados con los procesos de acreditación, a través de los sujetos que las vivieron. Las entrevistas se aplicaron al personal del SUV y la UDG relacionado directamente con los procesos de acreditación de los programas a distancia estudiados, es decir, mandos altos y medios del SUV y mandos medios de la UDG. Al momento de realizar las entrevistas estos sujetos podían o no estar laborando en alguna dependencia de la UDG o el SUV, o bien, podían ser miembros, o no de algún organismo acreditador nacional o internacional, de acuerdo con la tabla siguiente.

TABLA 4. LISTA DE ENTREVISTADOS DURANTE LA INVESTIGACIÓN

Entrevistados	UDG	SUV-anterior 2016	SUV- posterior 2016	OA
Anónimo 1	1	1	0	1
Anónimo 2	1	1	0	1
Anónimo 3	0	0	0	1
Anónimo 4	1	1	1	0
Anónimo 5	1	0	0	N.D
Anónimo 6	1	0	1	1
Anónimo 7	1	1	0*	0
Anónimo 8	1	1	1	N.D
Anónimo 9	1	1	0*	1
Total	8	6	3	5

N.D = Información no disponible o no proporcionada por el entrevistado.

*= entrevistados que dejaron de laborar en el SUV a finales de 2018.

Elaboración propia con base en entrevistas realizadas.

De acuerdo con lo anterior, es preciso mencionar que, en 2016, como consecuencia de los cambios administrativos, dos de los entrevistados que tuvieron un rol importante durante los procesos de acreditación del SUV dejaron de desempeñar sus funciones en el Sistema, continuando sus labores en otras dependencias de la UDG (anónimo 1 y anónimo 2). Este movimiento de personal trajo a otro de los entrevistados (anónimo 6) quien tuvo un papel importante en los procesos de acreditación posteriores.

Igualmente, a finales de 2018, se realizaron nuevos movimientos administrativos por los cuales dos entrevistados dejaron de laborar en el SUV y se desempeñaron en otras instancias de la UDG (anónimo 7 y anónimo 9). Además, dos entrevistados no laboran en el SUV (anónimo 3 y anónimo 5). No obstante, la información que proporcionó fue importante para la elaboración de los diferentes capítulos de esta tesis. Los dos entrevistados restantes ingresaron al SUV en periodos diferidos (anónimo 4 y anónimo 8) y sus funciones dentro del Sistema han cambiado y, por lo tanto, en algún momento desempeñaron actividades importantes dentro de los procesos de acreditación estudiados.

Cabe mencionar que también se planeó la realización de entrevistas a los tres coordinadores de carrera que participaron en los procesos de acreditación por parte de organismos acreditadores que forman parte del COPAES, mas, debido a la falta de autorización por parte de la rectoría del SUV para realizarlas, se tuvo que prescindir de ellas. Las causas por las cuales no se otorgó dicho permiso son desconocidas.

En suma, ocho de los entrevistados actualmente laboran o laboraron en la UDG, de los cuales seis trabajaron en el SUV y de estos, tres aún son empleados del SUV. Asimismo, cinco son miembros de algún organismo acreditador nacional o internacional. De esta manera, sus aportes permitieron indagar sobre los procesos de acreditación desde la perspectiva de los pares evaluadores o como miembros de alguna sociedad de investigación relacionada con la temática. Agregando que las entrevistas se realizaron en diferentes momentos, entre 2018 y 2019, además para algunos de los entrevistados se recurrió a una segunda sesión de entrevista.

Análisis de datos

Una vez transcritas las entrevistas se recurrió al software Atlas.ti v.7 para categorizar su contenido, de acuerdo con 13 familias de códigos, compuestas por un total de 59 códigos, no excluyentes entre sí (véase Tabla 5, pág.27). Esta clasificación permitió: a) reconstruir los procesos de acreditación a partir de las diferentes rutinas y subrutinas seguidas por el SUV y la UDG; b) diferenciar el proceso de acreditación seguido por el SUV y la UDG, y por cada organismo acreditador; c) identificar los motivos o finalidades de los procesos de acreditación realizados por el SUV; d) identificar antecedentes o iniciativas relacionada con los procesos de acreditación en la modalidad a distancia, y e) identificar los fragmentos a introducir en cada capítulo.

Para la elaboración de los capítulos, la información resultante de la aplicación de entrevistas y el análisis de referentes teóricos es presentada de forma distinta en cada fragmento. Así, el segundo capítulo suma a estos dos elementos información documental relacionada con los antecedentes y principales participantes en la elaboración y puesta en marcha de los primeros procesos de acreditación en la modalidad a distancia. El tercer capítulo, agrega a las entrevistas y referentes teóricos, documentos oficiales o normativos del SUV y la UDG, mientras el cuarto capítulo muestra información proveniente de documentos oficiales de los organismos acreditadores.

TABLA 5. LISTADO DE FAMILIAS DE CÓDIGOS Y CÓDIGOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Familia de códigos	Códigos	Número de códigos
Organismos acreditadores internacionales	CACSLA, GRANA-OUI, Internacional	3
Organismos acreditadores nacionales	CACECA, CAESA, CONAIC, CIEES, COPAES, COPEEMS	6
Datos sobre acreditación	Gestión de recursos, Organización SUV, Organización UDG, Otros	4
Datos sobre el SUV y la UDG	Programa de Inglés, Programa de tutorías, Numeralía	3
Ecoesad	Ecoesad, Observatorio, Piloto, Plagio.	4
Efectos de la acreditación	Programa de Inglés, Programa de tutorías, Indicadores	3
Estructura y organización	Estructura y/o Organización SUV, Estructura y/o Organización UDG	2
Finalidades o Motivos	Políticas, Ideales, Mejora del programa	3
Histórico	Observatorio, Participantes	2
Instrumento de evaluación	Indicadores, Categorías, Instrumento	3
Opiniones y experiencias en acreditación	Narrativa personal, Opinión o experiencia negativa, Opinión o experiencia positiva	3
Políticas	Políticas	1
Proceso de acreditación	Capacitación, Dictamen, Evaluación de evidencias, Entrevistas a estudiantes, Entrevistas, Evaluable, Fechas, Indicadores, Inicio, Instrumento, Itinerario de visita, Logística, Plataforma, Preparación, Previo a la visita in situ, Visita in situ, Recopilación de evidencias, Recorrido, Réplica, Seguimiento, SISECA, Solicitud de acreditación	22
	Total	59

Elaboración propia.

Conclusiones del capítulo

A lo largo del capítulo tomamos de las teorías organizacionales algunos conceptos que sirven para estudiar los procesos de acreditación de programas a distancia. Dentro de estos conceptos podemos destacar la legitimidad académica mencionada por Álvarez (2004) para quien la legitimidad académica implica un ejercicio de autoridad a cambio de reconocimiento o prestigio social, y que dicho reconocimiento es resultado de la acumulación de logros que puede provenir de las certificaciones que las organizaciones puedan obtener (De Vries, 2005; Buendía. 2014).

De esta forma, las organizaciones implementan estrategias, entendidas como un proceso que implica la planeación, despliegue y control, que sirven para guiar las acciones de la organización a largo, mediano y corto plazo, y con ello, facilitar el cumplimiento de objetivos. Aunado a lo anterior, Schuman (1995) asegura que una

organización puede construir legitimidad mediante tres tipos de estrategias, ya sean de conformidad, selección o modificación, mismas que serán recuperadas en apartados posteriores. Cabe señalar que la implementación de alguna de las estrategias anteriores conlleva cambios organizacionales proclives al isomorfismo.

Igualmente, los procesos de acreditación pueden ser abordados como rutinas, entendidas como la activación condicionada de acciones o patrones cíclicos en una organización. El estudiar los procesos de acreditación como rutinas institucionalizadas, permite visibilizar los cambios y permanencias en los elementos que posibilitan la acreditación de los programas educativos.

En este capítulo mencionamos que los procesos de acreditación de programas educativos tanto presenciales como a distancia son el resultado de una serie de medidas tomadas por diferentes organismos académicos y gubernamentales, con el objetivo de solventar problemáticas presentes entre las universidades y su entorno.

Por otra parte, los procesos de acreditación aplicables a la modalidad a distancia se introdujeron recientemente, pues en fechas anteriores a 2006 en México no se contaba con procesos de acreditación para los programas educativos virtuales, posteriormente con el incremento de estos, se observó la necesidad de contar con mecanismos que regularan su funcionamiento. Como resultado se gestaron estrategias plasmadas en el PND y PSE ,2007-2012 y PSE 2013-2018 encaminadas a promover mecanismos regulatorios para las ofertas educativas a distancia, como la acreditación de licenciaturas virtuales.

No obstante, estos procesos de acreditación no han tenido los mismos resultados, esto atiende, principalmente, a la poca participación de los organismos acreditadores en la elaboración de mecanismos e instrumentos para la acreditación de programas educativos en la modalidad a distancia, aunado a la falta de conocimientos sobre el funcionamiento de los programas a distancia dentro de las universidades y la forma de evaluarlos, así como el limitado apoyo por parte del entorno educativo en el que se desenvuelven.

Ante este panorama, en el siguiente capítulo pretendemos rescatar el trabajo y las propuestas que han realizado algunas organizaciones universitarias para configurar los procesos de acreditación de programas a distancia en México y, con ello, identificar algunos de los efectos inmediatos que promueven en las universidades y las agencias acreditadoras.

Capítulo 2. Incorporación y modificación de los procesos de acreditación de programas a distancia

A continuación, se abordan las principales iniciativas nacionales que dieron origen a la creación y aplicación de los procesos de acreditación para las ofertas educativas a distancia, así como su relevancia para su aplicación en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UDG). En seguida se mencionan brevemente algunas de las finalidades perseguidas a través de la acreditación de programas a distancia, haciendo énfasis en la acreditación como una estrategia que permite ganar legitimidad a los programas educativos virtuales y a las universidades que los ofertan y, por tal motivo, un medio que toma esta universidad para consolidar sus programas educativos virtuales.

Para concluir lo anterior se expone brevemente la percepción general sobre los programas educativos a distancia a través de las diferentes investigaciones realizadas en torno al tema en contraste con teorías de la sociología organizacional, a partir de autores como Aldrich y Fiol (1994), Baum y Oliver (1991), Greenwood, Oliver, Kerstin y Roy (2008), Suchman (1995), Zimmerman y Zeitz (2002) quienes estudian a las organizaciones de reciente creación o innovadoras y sus acciones en miras a la consolidación social mediante la adquisición de legitimidad.

Con ello se busca explicar, en los siguientes dos apartados, que tanto el SUV, como otras organizaciones similares tienen que construir su reputación o legitimidad, para aumentar su valor como organización académica. No contar con este recurso las hace inestables, imposibilitando su permanencia o impidiendo su crecimiento. Ante tal situación, este tipo de organizaciones educativas tienden a tomar medidas que implican la planeación de acciones para asegurar su reposicionamiento académico y social. Entre estas medidas se encuentran las estrategias de conformidad, selección y modificación del entorno.

En el cuarto apartado, haremos énfasis en la inexistencia de procesos de evaluación aplicables a los programas educativos virtuales en México y, como consecuencia inmediata de ello, la formulación de estrategias de conformidad, selección y modificación del entorno por parte de grupos de investigadores para el diseño de estos procesos. Resaltaremos la importancia de las estrategias de modificación por ser consideradas arriesgadas, principalmente por las fuertes tensiones que generan en entornos resistentes a los cambios, como lo es el entorno educativo.

Finalmente, se expone que, frente a este reto, la conformación de asociaciones interorganizacionales por parte de expertos interdisciplinarios, como lo fue el RIISAE-Ecoesad, resultó fundamental, puesto que a través de sus iniciativas y herramientas estas asociaciones contribuyeron a modificar la situación presente en las organizaciones universitarias a distancia en relación con los procesos de acreditación de programas educativos.

Políticas institucionales de acreditación en el SUV y la UDG

Las iniciativas que promueven el desarrollo de programas de educación superior en la modalidad a distancia y sus respectivos procesos de acreditación, como mencionamos en el capítulo anterior, fueron retomadas del Programa Sectorial de Educación (PSE, 2007-2012)¹³ y posteriormente se promovieron en el Programa Nacional de Desarrollo (PND, 2013-2018) y en el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013-2018) como un mecanismo para el fortalecimiento institucional y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos abiertos y a distancia, mediante la implementación de procesos que tomaran en cuenta las especificidades de la modalidad.

En el caso particular de la Universidad de Guadalajara (UDG) y el Sistema de Universidad Virtual (SUV), estas iniciativas nacionales fueron adoptadas a través del Plan de Desarrollo Institucional de la UDG (UDG, 2014-2030: 59) y el Plan de Desarrollo del SUV (SUV, 2014-2030).

El Plan de Desarrollo Institucional de la UDG (2014-2030: 59) retoma las líneas de acción del PND y PSE (véase L.4. y L.6. en Tabla 6, más adelante) proponiendo por objetivo la mejora de la calidad de sus procesos educativos y resultados formativos, a través del fortalecimiento de los mecanismos de evaluación de sus programas educativos (véase.O.2 y E.3., en Tabla 6). En consecuencia, el Sistema de Universidad Virtual, en concordancia con este objetivo y estrategia, propone dos objetivos (véase.O.1.Y O.14. en Tabla 6), el primero es la consolidación de su plantilla docente y recursos académicos, mediante la certificación de la calidad, nacional e internacional, de sus proyectos académicos, incluyendo sus programas educativos, para lo cual se

¹³ El programa Sectorial de Educación (2007-2012) propone la creación de un sistema nacional de educación abierta ya distancia, que entre sus atribuciones se encuentre el apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia, de calidad e innovación mediante el establecimiento de lineamientos y mecanismos reguladores, que implementen instrumentos de evaluación y acreditación de programas educativos abiertos y a distancia (PSE, 2007-2012).

propone como meta contar con el 100% de sus programas educativos acreditados ante organismos evaluadores nacionales y el 20% ante agencias acreditadoras internacionales.

TABLA 6. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS SUV Y UDG, 2014 — 2013

<i>Línea de acción</i>		
PND, 2013-2018	L.4. Fortalecer los mecanismos, instrumentos y prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación media superior y superior, tanto de los programas escolarizados como de los programas de educación mixta y no escolarizada.	
PSE, 2013-2018	L.6. Instrumentar una estrategia de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas académicos en operación en modalidades no escolarizada y mixta. L.8. Imprimir mayor rigor a los esquemas de evaluación con fines de acreditación de ciclos educativos completados fuera del sistema escolarizado.	
<i>Objetivo</i>	<i>Estrategia</i>	
UDG, 2014-2030	O.2. Mejora de la calidad de los procesos, ambientes y resultados de enseñanza-aprendizaje.	E.3. Fortalecer los mecanismos de sólo en los insumos.
SUV, 2014-2030	O.1. Consolidar un sistema académico para una intervención pertinente, con la participación de otros agentes sociales y lograr cobertura e inclusión O.14. Integrar en la comunidad académica de UDGVirtual una dimensión internacional, intercultural y global.	E.2. Garantizar la calidad de los proyectos formativos y un desempeño efectivo en contextos globales y locales de los sujetos participantes. E.4. Constituir a UDGVirtual como instancia acreditadora internacional en modalidades no presenciales.
<i>Indicador</i>	<i>Meta (2030)</i>	
SUV, 2014-2030	I.16. Formación y docencia. Cantidad de programas acreditados	100%
	I.9. Internacionalización. Porcentaje de acreditaciones internacionales en modalidades no presenciales que realiza UDGVirtual.	20%

Elaboración propia con base en PND (2013-2018), PSE (2013-2018), UDG (2014-2030) y SUV (2014-2030).

Además, el SUV reconoció lo señalado en el PSE y el PND en relación con la carencia de procesos, criterios e instrumentos idóneos a ser aplicados en las modalidades abiertas y a distancia, en atención a su segundo objetivo, propuso como una estrategia la consolidación del Sistema como una instancia acreditadora a nivel internacional¹⁴

¹⁴ El Plan de Desarrollo del Sistema de Universidad Virtual (SUV,2014) establece como parte del decimocuarto objetivo y cuarta estrategia construir a la UDGVirtual como una instancia acreditadora internacional en modalidades virtuales. Este objetivo es interesante de debido a lo ambiguo, ambicioso e

(véase L.6., L.8. y E.4., en Tabla 6). Aunque no es claro a que refiere este punto, pues la estrategia no guardaba relación con las metas e indicadores destinados a su cumplimiento. Lo cierto, es que lo hasta ahora expuesto sirve para argumentar que los procesos de acreditación en los programas a distancia del SUV fueron realizados en seguimiento a estos acuerdos nacionales (el PND y el PSE) que, a su vez, se reflejaron en las políticas universitarias para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad.

En suma, desde esta perspectiva, podemos afirmar que, aunque las acreditaciones se instauran como un medio para la mejora y el aseguramiento de la calidad, su aplicación también puede responder a otras finalidades, que guardan relación con su uso como instrumento político para el desarrollo y mejoramiento del desempeño de las universidades, sobre la base de la rendición de cuentas y la planeación estratégica. También pueden emplearse como un elemento que permite la estandarización en esferas nacionales e internacionales, asimismo son una herramienta de posicionamiento o estatus que brinda prestigio a la organización, y en relación con esta última, el proceso de acreditación es parte de la estrategia para la construcción de legitimidad, que se basa en el reconocimiento académico.

Acreditación como medio para construir la legitimidad académica

De acuerdo con lo hasta ahora expuesto, la acreditación para la mejora continua o mejoramiento del desempeño de los programas educativos es un proceso que obliga a las organizaciones educativas a generar, de forma constante, nuevas posibilidades de cambio en miras de alinear los objetivos institucionales con la realidad educativa (Navarro, Espinosa y Gómez, 2017). De esta manera, la gestión del desarrollo universitario se relaciona con mecanismos para la rendición de cuentas y la planeación estratégica.

La rendición de cuentas implica la obtención y análisis de información para planear proyectos educativos que optimicen el uso de los recursos disponibles dentro de las universidades, sin comprometer los resultados educativos proyectados, vinculados a políticas educativas nacionales e internacionales (De Vries, 2005). La acreditación de programas educativos, vista como un instrumento para la rendición de cuentas, también

irrealizable. En especial si se conoce el esquema de nacional de organismos acreditadores nacionales y la normativa que les acompaña. Al respecto Clark (1986) menciona que los objetivos que persiguen las universidades son amplios e inexactos y por tanto tienen una baja probabilidad de cumplirse, independientemente si son aceptados, o no, por los miembros de la organización.

muestra información a la sociedad a partir de la valoración sobre el desempeño universitario, con el objetivo de proyectar una imagen positiva que, a su vez, deriva en un mejor estatus o mayor prestigio de la organización educativa frente a otras organizaciones similares.

El prestigio o estatus social es asociado a la acumulación de éxitos o logros de una determinada universidad (Buendía, 2014). Para este caso de estudio en específico, el éxito se ve reflejado en la acumulación de certificaciones o acreditaciones de programas educativos, que se otorgan a los programas educativos que demuestran cumplir con una serie de criterios, relacionados con el desempeño académico de profesores, investigadores y alumnado, procesos administrativos o infraestructura y equipamiento disponible (entre otros). Así la acreditación posibilita un tipo de distinción y una posición en el imaginario social (Buendía, 2014).

De acuerdo con Meyer y Rowan (2001), la reconfiguración de la reputación o prestigio que adquirieron las organizaciones mediante la opinión pública deriva en la legitimidad de la organización. De esta manera, en el caso de las organizaciones educativas, la acreditación se considera la emisión de juicios de valor sobre un programa educativo por parte de los organismos acreditadores (legítimos y que forman parte de la sociedad civil) que contribuyen a forjar esta legitimidad académica de la organización universitaria.

En resumen, las universidades virtuales, al igual que otras universidades, se articulan bajo lógicas organizacionales que tienen por objetivo la adquisición de legitimidad académica, a través del intercambio de bienes simbólicos. Unos de estos bienes pueden ser las acreditaciones de programas educativos, mediante estos procesos las universidades adquieren reconocimiento o prestigio, no solo académico, sino ante los diferentes grupos de interés. A cambio, las universidades deben demostrar cumplir con una serie de criterios, relacionados con el desempeño académico de profesores, investigadores y alumnado, procesos administrativos o infraestructura.

Relevancia de la acreditación para la construcción de legitimidad en el SUV

Zimmerman y Zeintz (2002) argumentan que la legitimidad es un recurso importante, al permitir la adquisición de insumos que son indispensables para el crecimiento y permanencia de las organizaciones innovadoras o de reciente creación. En este sentido, el SUV podría considerarse una organización innovadora y en su momento fue reciente creación. Puesto que, por un lado, las organizaciones educativas como estas se

diferencian por implementar modelos educativos “no convencionales” basados en la no presencialidad y el uso de tecnología telemática. Además, el SUV pretendía ser un sistema único en su tipo (Moreno et al., 2010). Por otro lado, el SUV en sus inicios, en 2005, requería posicionarse en el imaginario académico y social para garantizar su supervivencia.

Así, el SUV al ser una organización de reciente creación se encontraba en desventaja frente a otras universidades con más años en servicio y con modelos educativos consolidados socialmente. De esta manera, no sorprende con explicaciones como la siguiente:

pensábamos que era importante que se viera la modalidad abierta y a distancia como una modalidad de la misma calidad y del mismo *valor* que la educación presencial, *era demostrarle a la sociedad que los programas de educación abierta y a distancia no eran de segunda*, ni eran una opción para medio estudiar o solo medio tener un título de licenciatura, que existía el mismo rigor académico y de gestión para operarlos y para su funcionamiento (Anónimo 2, 2019).

Este fragmento muestra la postura de los administrativos del SUV frente a las acreditaciones, a finales del siglo pasado, durante la aplicación de los primeros procesos de acreditación de programas educativos en el Sistema. La cita también sirve para dar cuenta de dos aspectos. El primero, esta relacionado con la percepción social de la que eran objeto, es decir, un sistema desprestigiado; con programas educativos de segunda. El segundo aspecto se refiere a la acreditación como el proceso a ser implementado para construir su legitimidad ante la comunidad académica y dar valor a su oferta educativa. Detallaremos estos dos puntos a continuación.

Percepción académico-social de los programas educativos a distancia

En relación con la percepción general sobre los programas educativos a distancia y el desprestigio o estatus de estos, pueden ser abordados a partir de las investigaciones que realizaron expertos en el tema como García y Ruiz (2010), Means, Yukie, Murphy, Bakia, y Jones (2009), Lumdberg Castillo-Merino y Dahmani (2008), Moore (2007), Englert, Wu y Zhao (2007), Schoenfeld-tacher, Mcconnell, y Graham (2001), por mencionar algunos autores, quienes elaboraron estudios a causa de la incertidumbre

sobre la eficiencia de estos modelos educativos, así como una opinión negativa sobre los aprendizajes que generaban los programas educativos a distancia.

De los anteriores trabajos citados, García y Ruiz (2010) señalan serias reprobaciones que la sociedad u otros investigadores han hecho sobre los modelos de educación a distancia, y que guardan relación con sus recursos y sus prácticas. Entre estas críticas destacan: el bajo rendimiento académico, la pertinencia de los recursos tecnológicos utilizados, el aislamiento del alumno durante el desarrollo de los cursos y la baja retención y eficiencia terminal.

Por otro lado, el estudio del Departamento de Educación de Estados Unidos de América, realizado por Means, Yukie, Murphy, Bakia, y Jones (2009), quienes retoman estas críticas en forma de cuestionamientos sobre la efectividad del aprendizaje en línea comparada con la modalidad presencial y semipresencial. El estudio considera 1,132 artículos sobre el tema, realizados de 1996 a 2008 y de los cuales retoman 51 para el meta-análisis. El principal resultado de la investigación muestra, que en promedio los estudiantes en modalidad virtual obtuvieron un mejor desempeño en contraste con los estudiantes de modalidades presenciales.

En otra investigación, Clark (1994) menciona que los medios tecnológicos de educación no tienen influencia en los logros académicos de los estudiantes. Esta postura es apoyada en estudios posteriores que demuestran que el rendimiento académico es dependiente de los materiales curriculares (Englert et al., 2007), el enfoque instruccional (Means, Yukie, Murphy, Bakia, y Jones 2009), el mediador o la mecánica de retroalimentación (Bangert-drowns, Kulik, Kulik, y Morgan, 1991) y no solamente del medio de acceso a los recursos educativos.

Incluso Schoenfeld-tacher, Mconnell y Graham (2001) y Shachar y Neumann (2003) muestran resultados favorables en el rendimiento académico de los estudiantes a distancia en contraste con los estudiantes presenciales. Además, Shea y Bidjerano (2014) plantean, con reserva, que los estudiantes que toman cursos en línea, aunque pertenezcan a un estrato socioeconómico bajo, incrementan sus posibilidades de obtener un título universitario, en comparación con los estudiantes que no lo hacen.

No obstante, a pesar de los resultados que arrojan estos y otros estudios, continúan las posturas desfavorables hacia la modalidad educativa y sus efectos. Así, García (2017) señala que las negativas por adoptar estos modelos educativos se apoya en la ignorancia sobre la comprobada eficacia de los modelos y sus prácticas, aunado al

hecho de concebirse como una modalidad educativa disruptiva por hacer uso de tecnologías digitales como medio y soporte educativo.

Fresán (2007) agrega críticas que se relacionan con la apertura de fronteras, por las cuales entre las universidades se hace presente la necesidad de determinar equivalencias de planes y programas de estudios para atender las demandas en un mundo globalizado, de forma independiente a la modalidad educativa. Además, Fresán menciona que es preciso evidenciar aquellas ofertas educativas inadecuadas, resultado de la apertura de programas educativos virtuales de forma irregular. De ahí plantea los procesos de evaluación y acreditación de programas como una vía que permitiría la aceptación de la modalidad virtual.

Sin embargo, en fechas anteriores a 2011, en México no se contaba con organismos acreditadores con la capacidad de acreditar programas educativos virtuales. Asimismo, las políticas de los organismos acreditadores internacionales no permiten que los programas educativos pasen por un proceso de acreditación internacional, sin antes contar con una acreditación nacional (anónimo 5, 2019) por tal motivo, los procesos e instrumentos implementados en otros países no eran aplicables en los programas educativos virtuales mexicanos.

En suma, de acuerdo con Suchman (1995), las perspectivas diferidas sobre las organizaciones tienen consecuencias reales en la legitimidad organizacional y determinan las posibles vías de actuación para obtenerla. Así las perspectivas contrapuestas sobre la educación a distancia, que hasta ahora hemos mostrado, permiten apreciar la problemática que, en términos de legitimidad académica, las universidades virtuales tenían que enfrentar.

Esta problemática no es ajena en el SUV, por lo tanto, una posible vía de actuación para mejorar sus servicios y la percepción académica de sus programas educativos fue la aplicación de procesos de acreditación. A este hecho se agregaría que en fechas anteriores a 2011, el SUV contaba solo con un programa educativo acreditado por una instancia nacional, pero ninguno ante agencias internacionales, puesto que el resto de organismos acreditadores mexicanos no contaban con un proceso específico para este tipo de oferta educativa. Estos elementos hacían que el SUV se encontrara en una posición desfavorable frente a otras universidades con más años en servicio, o con modelos educativos consolidados socialmente.

Estrategias para la acreditación los programas educativos a distancia

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos confirmar que los problemas relacionados con: el reconocimiento formal, legal y público de las ofertas educativas virtuales (Trillinck, 1991) afectan de forma negativa la consolidación y crecimiento tanto del SUV como de otras organizaciones similares, en consecuencia deben realizar acciones estratégicas para adquirir esta legitimidad. Schuman (1995) y Zimmerman y Zeitz (2002), mencionan que la legitimidad puede ganarse, mantenerse y/o repararse mediante estrategias.

Una organización puede ganar legitimidad a través de tres tipos de estrategias:

- a) Estrategias de conformidad que implican la modificación y ajuste de su estructura, personal académico y administrativo o modelo educativo, mediante acciones como la implementación de normas o valores comunes, así como la aplicación de regulaciones;
- b) Estrategias de selección que involucran la búsqueda de audiencias que respalden sus prácticas y;
- c) Estrategias de modificación para cambiar su entorno y con ello a otras organizaciones que operan en dicho entorno, mediante el uso de publicidad o la gestión de regulaciones.

Así, tanto para el Sistema de Universidad Virtual (SUV) como para otras organizaciones similares, la aplicación de procesos de acreditación de programas educativos en atención a estrategias de conformidad, involucra la adecuación de procesos internos mediante la aplicación de regulaciones, que tienden a homogenizar su funcionamiento con respecto a organizaciones similares.

No obstante, en lo que respecta a las regulaciones para la evaluación y acreditación de programas virtuales, su creación y aplicación involucro necesariamente el empleo de estrategias de modificación para propiciar cambios en el entorno, orientados a subsanar la inexistencia de organismos acreditadores dispuestos a certificar programas a distancia en México y, con ello, dar apertura a una forma de reconocimiento aplicable a las licenciaturas a distancia. Además, estas estrategias de modificación, no son acciones menores, pues es una práctica que compete principalmente a las organizaciones innovadoras o de reciente creación, e implica la exposición y conocimiento de nuevas realidades y nuevas prácticas (Aldrich y Fiol, 1994; Suchman, 1995). Esto, en un entorno resistente a los cambios (como es el sector educativo) deriva en fuertes tensiones (Hannan y Freeman, 1984), en este caso entre organismos acreditadores y universidades.

La propuesta de Fresán (2007) de hacer de la acreditación de la educación a distancia una forma de reconocimiento, no fue la primera que surgía en la comunidad académica. Por ejemplo, Ulloa (1994) profesora del SUV, relata los altibajos sobre los primeros trabajos realizados por parte de académicos de distintas universidades nacionales, con miras a la construcción de criterios y parámetros de calidad para la educación abierta y a distancia en el país, a través de la participación de los académicos en proyectos como la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, realizada en distintas sedes en el país.

Desafortunadamente, los trabajos de la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia relatados por Ulloa no rindieron frutos inmediatos o a mediano plazo, pues cuando son comparados con los trabajos afines realizados por otras universidades, en otros países, se puede observar que estas lograron consolidar procesos para la acreditación de programas a distancia en periodos relativamente cortos¹⁵. Sin embargo, también se puede apreciar, por un lado, el desafío que implica la modificación del entorno, mediante la gestión de acuerdos para aplicar procesos de acreditación y, por otro lado, se observan los inicios de estrategias interorganizacionales e interdisciplinarias en el país para generar dichos acuerdos. Esto es importante, pues de acuerdo con Aldrich y Fiol (1994) y Baum y Oliver (1991) estas estrategias interorganizacionales impulsan a las organizaciones a establecer acuerdos y relaciones entre ellas, disminuyendo las asimetrías del entorno y facilitando el cumplimiento de reglamentos.

Fueron varias las iniciativas interorganizacionales que pretendían generar, en consenso, un proceso de acreditación para programas a distancia en México, pero quisiéramos rescatar la iniciativa realizada por la Red de Investigación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE) y el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (Ecoesad) dada la relevancia de la participación del SUV en dicho proyecto, y porque permite mostrar las labores de apropiación de los proceso de acreditación para la incorporación de los programas educativos a distancia y aplicación de estrategias de modificación del entorno realizadas por parte de los diferentes grupos de investigadores pertenecientes a distintas universidades nacionales para que los organismos acreditadores brindaran o negaran su apoyo.

¹⁵ Los problemas para consolidar un instrumento de evaluación que refiere Ulloa (1994) guardan relación con la falta de organización entre las diferentes IES participantes, así como la falta de experiencia por parte de los investigadores y el personal involucrado en el proyecto.

Proyecto de acreditación de RIISAE-Ecoesad y los CIEES

En 2008, se presentó una convocatoria por parte del Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), en representación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para incorporar y evaluar los programas educativos a distancia de pregrado, licenciatura, maestría o doctorado. Sin embargo, hasta 2009 solo logró concretarse la propuesta de los CIEES, con el proyecto de investigación de la Red de Investigación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE) (Chavéz, Maciel y Becerra, 2009) a la que posteriormente se agregaría el COPAES.

El RIISAE, que pertenece al Espacio Común de Educación Superior a Distancia (Ecoesad)¹⁶, es una red de investigación en la que participaron (de 2008 a 2013) 56 investigadores¹⁷ de doce universidades nacionales¹⁸. La RIISAE se fundó con la finalidad de desarrollar investigaciones transdisciplinarias en áreas principalmente educativas, sociales, computacionales e informáticas que permitieran la innovación de los sistemas y ambientes educativos existentes. Con este propósito, la RIISAE definió cuatro líneas de investigación, una de las cuales correspondía a Gestión y calidad de sistemas y programas en ambientes educativos mediados por las TIC. Los responsables de esta línea se encargaron de desarrollar modelos de gestión de calidad, basados en criterios e indicadores para la evaluación de los programas educativos a distancia, cuya característica principal fuera su flexibilidad y adaptabilidad a las distintas realidades de los modelos a distancia desarrollados por las universidades (Chan y Sánchez, 2013).

¹⁶ Puesto que RIISAE, pertenece a Ecoesad, es decir, se fusionan, el hablar de un espacio de investigación implica hablar del otro.

¹⁷ Los investigadores del RIISAE-Ecoesad también participaban en otras redes como: la Red de investigación de E-learning, Virtual Educa, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., el Encuentro Internacional en Educación a Distancia (UDG) o La Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje (LACLO) entre otras (Canales y Sánchez, 2013).

¹⁸ Las universidades que conformaban la RIISAE-Ecoesad, en 2008, fueron Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Veracruzana (UV), Universidad de Guadalajara (UDG), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Autónoma de México (UAM), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Chapingo, Instituto Tecnológico de Puebla (ITP), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Iberoamericana (UI) e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

En ese mismo año (2008), la RIISAE y el Ecoesad¹⁹ lanzaron una convocatoria para impulsar proyectos de investigación relacionados con la temática, desde una perspectiva transdisciplinaria (Chan y Sánchez, 2013). Tras la aprobación de diez proyectos en 2009, se definieron diez comités de investigadores, uno para cada proyecto de investigación. Asimismo, como director ejecutivo o presidente para coordinar los trabajos y que, en 2009, fue designado el Mtro. Manuel Moreno Castañeda, rector del SUV (Anónimo 2, 2019; Anónimo 3, 2019).

De entre los comités y proyectos gestados, destacaremos por su afinidad con el tema estudiando, el trabajo titulado: “Calidad, evaluación y acreditación de la educación mediada por las TIC”, cuyo objetivo era identificar los criterios e indicadores pertinentes, así como identificar buenas prácticas en ambientes educativos a distancia que permitieran evaluar los programas educativos, a partir del análisis de instrumentos de evaluación y/o acreditación internacionales y nacionales disponibles.

Dicho proyecto obtuvo recursos para operar hasta 2011 (Chávez, Maciel, Deserti y Barrera, 2013) y contaba con la colaboración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e investigadores de siete universidades: la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de México (UAM), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (Anónimo 3, 2019). Como resultado, la comisión propuso un nuevo instrumento de evaluación similar al aplicado a las modalidades presenciales, pero con criterios comunes para las modalidades a distancia. El instrumento planteaba criterios que no constriñeran la flexibilidad de los modelos a distancia.

Sin embargo, puesto que los CIEES no volvieron a convocar a los investigadores, el instrumento no llegó a sus manos, ni fue objeto de programas piloto por parte de los CIEES. Este hecho no flaqueó al equipo de investigación, pues como comentó uno de sus integrantes:

Para no hacértela larga, ya no nos convocaron. No sé porque sería [...]. Entonces en el seno de Ecoesad dijeron “bueno, ya que los CIEES no nos convocan, vamos nosotros a hacer un piloto con las licenciaturas que se ofrecen en las universidades que son miembros de Ecoesad”. Entonces, me tocó pilotear este proyecto y para eso nos valimos de un

¹⁹ El objetivo de Ecoesad es orientados a impulsar y desarrollar la educación a distancia.

instrumento que creó con la Universidad de Guadalajara para la educación a distancia [...] una herramienta muy potente que tenía varios módulos y uno de los módulos era la evaluación, y en este *observatorio* lo hicimos una versión digital, o no sé cómo llamarlo, una versión online del instrumento que nosotros generamos e invitamos a las universidades que tienen licenciaturas a distancia y están afiliadas a Ecoesad para que nos permitieran pilotear el instrumento. Bueno, no aceptaron todas o no contestaron. Entonces, se la aplicamos a unas seis licenciaturas (anónimo 3, 2019).

A través de este testimonio se pueden rescatar varios puntos: a) la omisión de una nueva convocatoria por parte de los CIEES no desmotivó al equipo de investigación, sino por el contrario propició una nueva dinámica, a través de b) el observatorio virtual de la Universidad de Guadalajara, que c) implicó la digitalización del instrumento para su aplicación, para d) aplicar una prueba piloto, pero que e) fue aplicada a un número reducido de programas educativos. Profundicemos a continuación estos puntos.

Ante la falta de respuesta de los CIEES, el comité continuó con su investigación. Además, a medida que los investigadores desarrollaban su trabajo, el proyecto se articuló con dos proyectos de la RIISAE-Ecoesad. Por consiguiente, el proyecto para la acreditación de programas se conformó por tres investigaciones en desarrollo (Chan y Sánchez, 2013): a) Calidad, evaluación y acreditación de educación mediada por las TIC, b) Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales, módulo de prospectiva y c) Entornos virtuales de aprendizaje: estado del conocimiento 2001- 2010.

El Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales, comúnmente nombrado observatorio virtual de la universidad de Guadalajara, surgió en 2009 como una línea transversal de investigación del Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV) del SUV en colaboración nacional, con la ANUIES, SINED, RIISAE-Ecoesad, UNAM, IPN y UV, entre otras organizaciones universitarias. Asimismo, desarrolló la colaboración internacional, a través del Consorcio Interamericano de Educación a Distancia (CREAD), el Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje y la Facultad de Biblioteconomía y Comunicación de la Universidad de Madrid, entre otras organizaciones universitarias (García, Ulloa, y Chan, 2013).

El Observatorio virtual era un espacio alojado en los servidores de la Universidad de Guadalajara (UDG) que tenía por objetivo crear un espacio interorganizacional (nacional e internacional) que posibilitara la creación y difusión de información sobre la educación a distancia y, a la vez, proporcionara insumos informativos para su análisis, posibilitando el mejoramiento de los modelos académicos, las políticas educativas y la investigación e innovación (Chan y Sánchez, 2013).

Además, el Observatorio virtual contenía herramientas para la evaluación educativa de la modalidad, que incluían: un espacio para la captura de datos de acuerdo con los 52 indicadores del instrumento digital de evaluación, un módulo de inteligencia y monitoreo, un módulo para realizar el meta-análisis del propio instrumento y proceso de valuación, y un sitio para visualizar la información. Dichos espacios se basaban en el almacenamiento, análisis y presentación de resultados, mediante la implementación de Cognos Business Intelligence de IBM²⁰ (García et al., 2013). De esta manera, tanto evaluadores como evaluados tenían acceso al observatorio y a las herramientas de evaluación.

Cabe destacar que, de acuerdo con la opinión de los investigadores inmersos en el proyecto, el proceso se encontraba bajo las lógicas de los CIEES, por consiguiente, implicaba una capacitación a los participantes voluntarios sobre el proceso de evaluación, que incluía: la utilización de la plataforma y llenado del instrumento de auto-evaluación. Al mismo tiempo, los integrantes del proyecto en Ecoesad reunieron a un grupo de expertos; para realizar la evaluación de pares (Anónimo 1, 2020; anónimo 2, 2019; Anónimo 3, 2019). Un cambio importante fue la conformación de los grupos de expertos evaluadores, de acuerdo con su área de conocimiento, ya sea gestión y administración, diseño instruccional u otros.

La creación de este observatorio virtual y, específicamente, la aplicación en línea del proceso de evaluación, no resultaba ser novedoso a escala internacional, puesto que ya existían herramientas de evaluación on-line. Su importancia radica en que: a) fue la primera herramienta de evaluación que implementaba analítica de datos on-line para la obtención de resultados, pues las herramientas hasta el momento disponibles se restringían a la documentación y la visualización de la información en formatos digitales, sin implementar ningún tipo de análisis sobre la información capturada (García et al.,

²⁰ Cognos Business Intelligence de IBM, es una suite de inteligencia empresarial que ayuda a interpretar datos de las organizaciones a través de la creación de informes, analizar datos, supervisar eventos y métricas para la toma decisiones de manera eficaz (IBM, 2020).

2013); b) fue la primera herramienta de evaluación on-line aplicada en el país, y era una propuesta para optimizar el proceso de evaluación mediante el armado del expediente de forma digital, en lugar de física (como anteriormente se realizaba) y; c) fue ahí donde se *generaron los primeros indicadores para evaluar los programas a distancia y esto, sirvió de base para posteriormente modificar el instrumento de los CIEES* (Anónimo 2, 2019).

El proyecto incluía la aplicación de un diseño piloto en el que se convocó a los programas a participar. Sin embargo, la convocatoria fue escasamente atendida, pues en respuesta solo acudieron programas educativos de Ciencias de la Salud y Ciencias Administrativas de cinco universidades, entre las cuales se encuentran la Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (Chavéz et al., 2013).

Así a pesar de los avances que significaba²¹ el proyecto, este no logró finalizarse, principalmente por cambios en la dirección de Ecoesad. Poco tiempo después los CIEES aplicaron su instrumento en la modalidad virtual y los investigadores inmersos en el proyecto de RIISAE-Ecoesad notaron lo siguiente:

Nos dimos cuenta con un nuevo instrumento que publicaron los CIEES de autoevaluación para la educación a distancia que sí habían incluido algunos de nuestros criterios y algunos de nuestros indicadores, pero no nos habían dado crédito. Entonces hubo cierta molestia. Primero nos invitan, después nos dicen que nos van a convocar [...] y después sale un instrumento con algunos indicadores similares. No nos pareció... Bueno, y ahí concluyó ese ejercicio de Ecoesad (Anónimo 3, 2019).

Proyecto de acreditación de COPAES

No todo el trabajo fue en vano, pues los resultados de las evaluaciones realizadas por la RIISAE-Ecoesad fueron presentados en dos encuentros internacionales a los que acudió el director general de COPAES, el Ing. Luis Eduardo Zedillo Ponce de León (2010 a 2014), quien invitó a los investigadores del proyecto (fuera del RIISAE-Ecoesad) a

²¹Algunos de los aspectos que desfavorecieron el proyecto fue la falta de un diseño de interfaz y navegación intuitivo, la implementación de un manual de usuario y problemas con la asignación de permisos de acuerdo con el rol de usuario (García et al., 2013).

participar en la configuración de un *marco de referencia* para evaluar las modalidades a distancia. A tal invitación, acudieron investigadores de diferentes universidades, entre ellas, representantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Veracruzana (UV).

Los investigadores trabajaron activamente en el proyecto. Sin embargo, tras la repentina muerte del Ing. Zedillo, en 2014, y el nombramiento como sucesor al Mtro. Vicente López Portillo Tostado. La investigación perdió visibilidad e importancia en la agenda de actividades y, por lo tanto, nuevamente quedó inconcluso.

Nos convocó COPAES, [...] nos invitó el ingeniero Zedillo, en ese momento era el director de COPAES, para armar un marco de referencia apropiado para la modalidad a distancia, pero ahí ya no convocó al Ecoesad, sino que de manera directa convocó al TEC de Monterrey, a la UNAM, al Poli (yo fui por parte del Poli), a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a la Veracruzana, y armamos comisiones otra vez para trabajar el marco de referencia...ANUIES también estuvo ahí, ¿Y qué sucede?, pues que fallece el licenciado Zedillo, le dio un infarto y vino un nuevo directivo. Al nuevo directivo como que ya no le interesó mucho eso... O sea, ha sido, desde mi punto de vista, una serie de ejercicios que no concluyen (Anónimo 3, 2019).

Conclusiones del capítulo

A lo largo del capítulo se desarrollaron algunas de las iniciativas nacionales de acreditación de programas a distancia, mismas que se retoman del Programa Sectorial de Educación (PSE, 2007-2012) y que son promovidas por el Programa Nacional de Desarrollo (PND, 2013-2018) y el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013-2018) como un mecanismo para el fortalecimiento institucional y el aseguramiento de la calidad de los programas abiertos y a distancia.

De forma adicional, en el caso del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UDG) los procesos de acreditación de programas educativos a distancia se realizan en cumplimiento a dichos acuerdos nacionales, que

se reflejan en las políticas de la UDG, a través del Plan de Desarrollo Institucional de la UDG (UDG, 2013-2018). Alineadas a estas se encuentran las políticas del Sistema de Universidad Virtual, establecidas en el Plan de Desarrollo del SUV (SUV, 2013-2018).

La acreditación de programas a distancia no sólo funciona como un mecanismo para la mejora de los programas educativos que posibilita la orientación y el mejoramiento del desempeño de las universidades, a partir de la rendición de cuentas y la planeación estratégica. También se instaura como un instrumento que permite el reconocimiento nacional e internacional de las ofertas educativas, mediante el posicionamiento o estatus tanto de los programas educativos como de las universidades que los ofertan, brindando prestigio a la organización y legitimidad a sus programas de estudio.

Sobre la legitimidad se argumentó que es un recurso importante, ya que permite la adquisición de insumos simbólicos indispensables para la permanencia y el crecimiento de las organizaciones de reciente creación o que se consideran innovadoras. Dentro de este tipo de organizaciones se encuentra el SUV, por ser una organización relativamente reciente y contar con un modelo educativo diferenciado. Además, dicha legitimidad es un recurso difícil de adquirir para este tipo de organizaciones. En ese sentido, en un entorno competitivo las organizaciones que no logran fortalecer su legitimidad se encuentran en desventaja frente a otras universidades con mayor antigüedad o modelos educativos consolidados socialmente.

Asimismo, la legitimidad parte de una percepción académica con respecto a la oferta educativa, por lo tanto, la incertidumbre, los prejuicios o las críticas negativas sobre los modelos educativos virtuales tienen efectos nocivos en la legitimidad de las organizaciones universitarias a distancia y determinan las posibles vías de actuación para obtenerla. Dentro de dichas vías se encuentran las estrategias de conformidad, estrategias de selección y estrategias de modificación.

La acreditación de programas de licenciatura, en general, se considera una estrategia de conformidad, pues implica la aceptación y ajuste de las ofertas de acuerdo con normativas y reglamentos que establecen los organismos acreditadores. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto, para la incorporación de los programas educativos a distancia dentro de los esquemas de acreditación preexistentes, fue necesario establecer estrategias de modificación, puesto que en México no se contaba con organismos acreditadores o instrumentos adecuados para evaluar y acreditar dichos programas educativos.

La estrategia de modificación para solventar la inexistencia de organismos acreditadores dispuestos a reconocer programas a distancia en México y, con ello, disponer de una forma de reconocimiento aplicable a los programas a distancia, agrupó a investigadores y expertos de ramos interdisciplinarios, interesados en la temática de evaluación y acreditación de programas a distancia, pertenecientes a diferentes universidades del país.

Esta dinámica de colaboración interdisciplinaria e interorganizacional resulta crucial, puesto que las estrategias de modificación en el entorno educativo, derivaron en fuertes tensiones entre organismos acreditadores y universidades. Por consiguiente, la participación de expertos a través de asociaciones como RIISAE-Ecoesad es indispensable para unir esfuerzos, generar acciones tendientes a incrementar la legitimidad de las universidades a distancia y sus ofertas educativas, frente a las corrientes opositoras.

En el siguiente capítulo se abordarán los cambios en el SUV a través de las modificaciones en su estructura organizacional, de forma previa y posterior a la aplicación de procesos de acreditación. Así como un análisis de los cambios de acuerdo con las estrategias de adecuación a las que atienden, ya sea de conformidad, selección o modificación.

Capítulo 3. Etapas de desarrollo del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara

Desde su surgimiento, la educación virtual en la Universidad de Guadalajara ha tenido importantes cambios, definidos fundamentalmente por el nivel de autonomía académica que sus unidades funcionales tienen para ofrecer de manera directa programas académicos. En este capítulo estudiaremos las diferentes etapas por las que ha pasado el sistema de universidad virtual, con el fin de identificar los cambios tanto en la distribución de las ofertas educativas, como los nexos funcionales con otras estructuras. Por ejemplo, los centros universitarios.

Los principales sistemas de educación virtual y a distancia en México surgieron entre 1980 y 1995²². Sin embargo, el Sistema de Universidad Virtual, de la Universidad de Guadalajara se formó tardíamente a este grupo, debido a que pretendía ser un sistema único en su tipo. De esta forma, los primeros esbozos del proyecto, diseñados en 1989 con el objetivo de brindar una modalidad educativa flexible, en 1992 se materializaron con la creación del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD). Posteriormente, se modificaría dicho sistema para dar lugar a la División de Universidad Abierta y A Distancia (DEAD) (Moreno et al., 2010)

En lo sucesivo, a raíz de la aprobación en 1994 de su Ley Orgánica, la Universidad de Guadalajara modificó su estructura organizacional cambiando el sistema de facultades por una Red conformada por centros universitarios y por el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), cuyo eje articulador serían los departamentos. En este periodo la universidad creó nuevos centros regionales, articuló el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la UDG y conformó la Red de Bibliotecas, el Sistema de Radio, Televisión y Cinematografía y, finalmente, la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD). Posteriormente, en 1999, la CECAD habría de modificarse para dar lugar a la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA) (Moreno et al., 2010). La CECAD e INNOVA, entre otros, fueron antecedentes de lo que a la postre sería el Sistema de Universidad Virtual (UDG, 2018).

²² Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Moreno et al., 2010).

De esta manera, el presente capítulo muestra algunos de los cambios más significativos de los cinco establecimientos que sirvieron para configurar lo que hoy conocemos como Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara, los cambios serán abordados a través de tres etapas que configuran sus cambios de acuerdo con sus características distintivas, enmarcadas en: la forma en que plasman la división del trabajo en su estructura organizacional; el planteamiento de las finalidades y las atribuciones del establecimiento y, en relación con estas últimas, los problemas en la gestión administrativa, académica y financiera de los establecimientos, originados por el aumento en la demanda y, especialmente, de las relaciones (verticales) con la administración general de la UDG por las cuales su autonomía se veía reducida.

De esta forma, la primera etapa de cambios organizacionales en los establecimientos previos a la configuración del SUV abarca de 1990 a 1994 y comprende desde la puesta en marcha del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD) hasta su cierre en 1992, cuando dio inicio la División de Universidad Abierta y a Distancia (DEAD) que operaría hasta 1994.

La segunda etapa comprende de 1994 a 2005. Comprende la creación de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD) en 1994 y su declive en 1999 para dar paso a la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA), que funcionaría hasta 2005.

La tercera etapa comprende la derogación de INNOVA y el surgimiento del SUV en 2005. Cabe destacar que, en esta última transición (de INNOVA a SUV) terminan las reestructuraciones complejas en la organización, pero continúan los ajustes menores. Así, esta etapa está conformada por dos subetapas; la primera contiene los primeros años del SUV (2006 a 2016), mientras que la segunda está delimitada por el cambio del personal directivo y constituye la contemporaneidad del SUV (2016 a 2019).

Finalmente se analizarán algunos de los cambios presentados en todas estas etapas a la luz de las teorías del neoinstitucionalismo y de los mecanismos que influyen en dichos cambios, ya sean de tipo coercitivo, mimético o normativo, o que atiendan a estrategias de legitimación de conformidad, selección o modificación.

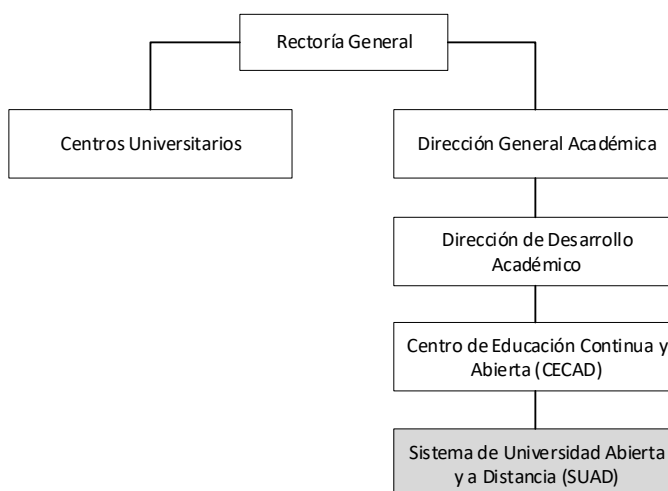
Primera etapa (1990 – 1994)

La primera etapa de cambios organizacionales previos a la configuración del SUV comprende la puesta en marcha del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD) y su posterior transformación en la División de Universidad Abierta y a Distancia (DEAD). Presentaremos un análisis de sus finalidades, atribuciones, estructura organizacional y principales actividades de docencia, investigación y vinculación, así como sus principales problemas.

Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD), 1990 – 1992

En 1990, como parte de los proyectos de descentralización universitaria y con base a estudios de factibilidad, las autoridades del SUAD presentaron la primera propuesta para la creación del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD) ante el Consejo General Universitario. El SUAD fue una instancia centralizada del Centro de Educación Continua y Abierta (CECAD) (Véase Figura 2). Este, a su vez, estaba subordinado a la Dirección de Desarrollo Académico, dirección a cargo de la Administración General de la UDG. El SUAD trabajaba sin recursos propios y con miras a la descentralización de funciones²³ (UDG – HCGU, 1990).

FIGURA 2. ORGANIGRAMA DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (SUAD)



Elaboración propia, no oficial, con base en UDG – HCGU (1990).

²³ Esta descentralización fue contemplada en el plan del proyecto debido a los cambios coyunturales por los que la UDG dejaría el Sistema de facultades por el Sistema departamental (Moreno et al., 2010).

La principal finalidad del SUAD era ampliar la cobertura educativa de nivel superior, en atención a la demanda de este servicio por parte de aquellos sectores poblacionales que por su localización geográfica y socioeconómica no podían asistir a los sistemas educativos presenciales (UDG, 1991). Con ello apoyaría a la Dirección de Desarrollo Académico en los procesos de reestructuración, diseño e innovación curricular, impulsando la flexibilidad y diversificación de la oferta educativa (UDG – HCGU, 1990).

La oferta contemplaba el autoaprendizaje a través de materiales impresos y electrónicos y la asistencia a asesorías complementarias. Asimismo, funcionaba de forma coordinada con las facultades para ofrecer materiales y asesorías, sin dejar de lado la optimización de recursos, la gestión de nuevas ofertas educativas distintas a las existentes en las facultades. Para ello, desarrolló estructuras académicas y administrativas flexibles y eficientes (UDG, 1991).

Además, como organismo dependiente del Centro de Educación Continua y Abierta, el SUAD durante este periodo se enfocó en la formación de recursos humanos para la educación abierta y a distancia, la planificación, diseño, elaboración y distribución de materiales, así como la creación de vínculos con diferentes universidades y sistemas de educación a distancia²⁴; mediante la promoción de proyectos de investigación, la participación en publicaciones nacionales e internacionales y la creación del boletín *Apertura* (Lomelí, 1992; Moreno et al., 2010)

No obstante, la reestructuración organizacional del SUAD fue motivada por el aumento en la demanda de los cursos, diplomados y eventos académicos, los cuales visibilizan la desarticulación de acciones de administrativas y la falta de consolidación del SUAD como programa institucional (UDG – HCGU, 1992). A estos motivos se sumaría el proyecto para aplicar una nueva Ley Orgánica para la Universidad de Guadalajara.

División de Universidad Abierta y a Distancia (DEAD), 1992 – 1994

Como resultado del estudio de *benchmarking* que tomó de referentes a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, la *Open University* de Londres y

²⁴ Los convenios de participación con los que laboró el SUAD, fueron: The International Council for Distance Education (ICDE), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Universidad Nacional a Distancia de España, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM y el Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional, por mencionar algunas (Moreno et al., 2010).

la *Télé Université* de Québec, por mencionar algunas, en noviembre de 1992 el Consejo Universitario de la UDG dictaminó la modificación del SUAD, que lo convertía en la División de Universidad Abierta y a Distancia (DEAD), aún dependiente de la Dirección de Desarrollo Académico²⁵ y paralela a CECAD²⁶.

La libertad de la DEAD se ampliaba para cubrir de manera más eficiente sus finalidades, la docencia, la investigación y la extensión académica, mediante una serie de funciones que englobaron, mas no se limitaron, al diseño, producción y oferta de programas educativos; materiales y medios educativos; expedición de certificados de estudios; y regulación, promoción y permanencia estudiantil (UDG – HCGU, 1990).

Cabe destacar la importancia y las consecuencias que trajo consigo la aplicación de la nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara en 1994, que modificaría su estructura organizacional, pasando del sistema conformado por Facultades a un *sistema en red*, cuyo eje articulador sería la estructura departamental (Moreno et al., 2010) y por la cual DEAD se convertiría en una organización descentralizada, robusta y flexible, cuya estructura se conformaba por las siguientes áreas (Véase Figura 3, pág. 53) :

- a) Un Consejo Divisional, encargado de crear, modificar y supervisar dependencias y programas de la DEAD, aprobar; planes de estudios, programas de docencia, proyectos de investigación y discusión, dictaminar solicitudes de equivalencia e incorporación de estudios, entre otras actividades propias de los Consejos de Centro de los centros universitarios de la UDG.
- b) Un director, sus actividades atienden, más no se limitan a presidir y convocar al Consejo Divisional, ejecutar los acuerdos del Consejo Divisional y, promover el mejoramiento técnico, académico y patrimonial de DEAD.
- c) Un secretario (UDG – HCGU, 1992).
- d) La Coordinación Administrativa, responsable de la inscripción de alumnos, control escolar y venta de materiales didácticos (Moreno et al., 2010).
- e) La Coordinación de Planeación, responsable de generar información y documentación, diseñar estrategias y procedimientos que optimicen el desempeño de las estructuras académicas y administrativas, identificar tendencias para construir nuevas ofertas educativas de acuerdo en estudios

²⁵ La Dirección de desarrollo Académico fue una instancia dependiente de la Dirección General Académica de la UDG, encargada de promover la formación y el desarrollo de programas educativos.

²⁶ Bajo el mismo dictamen la CECAD pasaría a ser el Centro de Educación Continua.

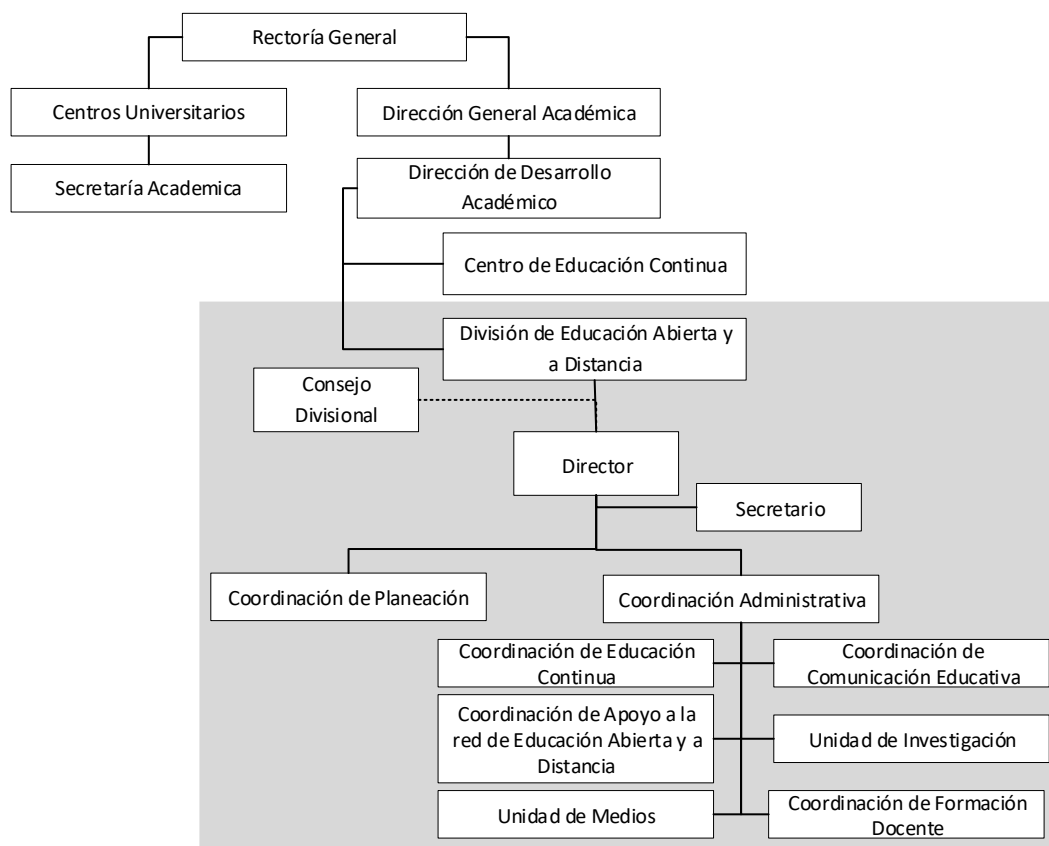
de mercado y monitorear los diferentes programas desarrollados por el DEAD (Montoya, 1993).

- f) La Unidad de Investigación, encargada de realizar investigaciones de acuerdo con necesidades específicas, diseñar y operar proyectos de investigación, desarrollar criterios metodológicos para llevar a cabo procesos de evaluación institucional y producir materiales de interés académico (Gómez, 1993a, 1993b).

De acuerdo con Moreno (2010) y Chan (1994) para mejorar el funcionamiento de la DEAD fue necesario diversificar el trabajo que desempeñaban las áreas existentes, así se crearon las siguientes oficinas:

- g) La Coordinación de Formación Docente, encargada de la planeación, estructuración y coordinación de conferencias, seminarios, cursos, teleconferencias y diplomados orientados al apoyo de la formación, actualización y superación de los docentes.
- h) La Coordinación de Educación Continua, encargada del diseño y promoción de programas para la actualización profesional de los egresados.
- i) La Coordinación de Comunicación Educativa, con la función de vincular a los programas y a la DEAD en general con el sector productivo y académico, ya sea dentro de la Red Universitaria o fuera de ella.
- j) La Coordinación de Apoyo a la red de Educación Abierta y a Distancia, encargada de la difusión, operación y desarrollo logístico de los diferentes proyectos y programas que se desarrollaban en la DEAD.
- k) La Unidad de Medios, vinculada a la DEAD para ofrecer apoyo, conformada por: área de video; para la producción, edición, reproducción, capacitación y orientación sobre video, área de telecomunicaciones; con funciones de asesoría técnica y vinculación interinstitucional, área de impresiones; encargada del diseño, montaje y asesoría para la elaboración de materiales impresos y área informática; con funciones de asesoría sobre hardware, software y redes.

FIGURA 3. ORGANIGRAMA DE LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA (DEAD)



Elaboración propia, no oficial, con base en (UDG – HCGU, 1992).

Durante este periodo resalta la participación de la DEAD en la formación docente y la vinculación, a través del primer diplomado en Educación Abierta y a Distancia, en el cual participaron trece universidades y, posteriormente, mediante un convenio, la UNAM y la Universidad Estatal de Pennsylvania, para ofertar el II Curso Magistral de Educación a Distancia, enlazando a estas tres universidades con dos universidades; una de Finlandia y una de Estonia. También el DEAD participó a través de la Red de Educación Virtual en el diseño de la Maestría en Educación Ambiental, en conjunto con dependencias internacionales de Brasil, España, Venezuela y la UNESCO (Pérez, 2004).

Sin embargo, en esta etapa la DEAD se enfrentaba a tres retos: dar solución a los conflictos internos entre quienes pensaban que el sistema tenía que ser autofinanciable y quienes se oponían; el desarrollo de un sistema no escolarizado capaz de dar cabida a una matrícula que debía ser equivalente a una cuarta parte de la matrícula total de la UDG; y asegurar la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Análisis de los cambios durante la operación de la primera etapa

No es posible apreciar ningún cambio significativo entre las finalidades de ambos establecimientos (SUAD y DEAD), pues ambos se enfocaron en ampliar la cobertura educativa de nivel superior, en atención a la demanda y en atención a los sectores poblacionales que por su localización geográfica y socioeconómica no podían asistir a los sistemas educativos presenciales. Igualmente, las funciones de los dos establecimientos hacían énfasis en la docencia o asesoría, la promoción y la creación de vínculos interuniversitarios en esferas nacionales e internacionales, a través del desarrollo de investigaciones sobre la educación a distancia.

De esta manera, los cambios atienden a factores externos, como lo fue la aplicación de la nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara en 1994, por la cual pasan del sistema de facultades al sistema departamental y factores internos, relacionados con el constante crecimiento de la demanda educativa, la búsqueda de una estructura administrativa que permitiera articular de forma eficiente las actividades y mejorar los resultados del aprendizaje y, derivado de lo anterior, la demanda por una mayor autonomía administrativa y financiera.

Cabría agregar que dichos cambios estuvieron motivados y sustentados en estudios de *benchmarking*, en donde el SUAD era comparado con otras universidades como la UNED de Madrid. Esto es importante pues, de acuerdo con García y Ruiz (2010), como resultado tanto de los problemas de credibilidad de los programas educativos a distancia como del continuo desarrollo de esta modalidad, las universidades virtuales han desarrollado sus propios programas y/o mecanismos de autoevaluación que les proporcionan información sobre su funcionamiento y la forma en que pueden optimizarlo.

Segunda etapa (1994 – 2005)

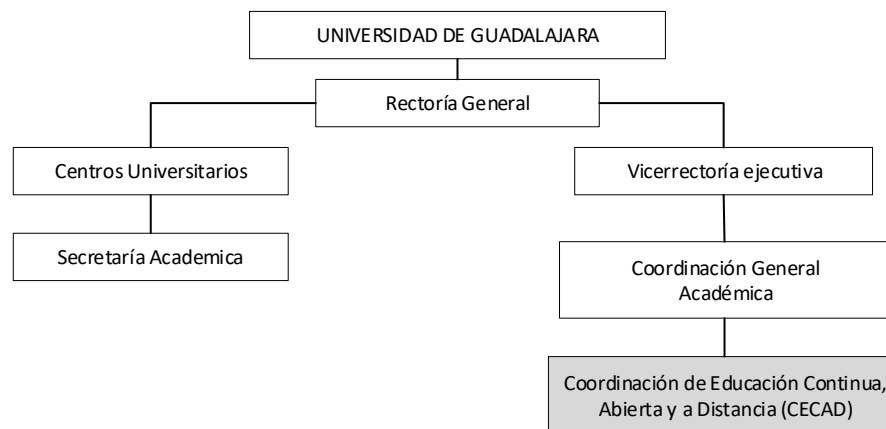
La segunda etapa corresponde a los cambios en la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD) y su reconfiguración en la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA). Cambios que, de forma similar al apartado anterior, son analizados a partir de las similitudes o diferencias en cuanto a sus finalidades, atribuciones, estructura organizacional y principales

actividades de docencia, investigación y vinculación, así como sus principales problemas.

Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD), 1994 – 1999

A finales de 1994, el Consejo General Universitario aprobó el acuerdo por el cual desapareció la DEAD y fue creada la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD), instancia centralizada y sin recursos propios, dependiente de la Coordinación General Académica²⁷ (Véase Figura 4). Sus acciones tenían como finalidad no solo ampliar la cobertura, sino la mejora de la calidad, eficiencia y pertinencia de los programas educativos no escolarizados (UDG – HCGU, 1994a).

FIGURA 4. ORGANIGRAMA DE LA COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA, ABIERTA Y A DISTANCIA (CECAD)



Elaboración propia, no oficial, con base en UDG – HCGU (1994).

Durante esta transición, la CECAD ya no tenía las facultades para ofertar programas de forma autónoma, convirtiéndose en la instancia de apoyo a los centros universitarios, a cargo de: a) la promoción de las modalidades no escolarizadas, semiescolarizadas y a distancia, b) la formación de recursos humanos educativos para los centros universitarios y el sistema de educación media superior (SEMS-UDG), c) el diseño y evaluación de programas no escolarizados, d) la producción, recolección, archivo y difusión de materiales educativos, e) la investigación en entornos virtuales para el aprendizaje y

²⁷ La Coordinación General Académica instancia dependiente de la Rectoría General de la UDG, a cargo de varias coordinaciones, entre ellas la CECAD (UDG – HCGU, 1994).

herramientas digitales y, f) la vinculación entre Centros Universitarios y la implementación de materiales (Moreno y Chan, 2004).

En docencia, a partir de las nuevas propuestas para el aprendizaje mediante el uso de internet²⁸, la CECAD logró contar con herramientas digitales como equipo de cómputo, la comunicación mediada por computadora (CMC) y las redes de aprendizaje²⁹, lo que reforzó el modelo pedagógico centrado en las comunidades de aprendizaje³⁰, facilitando su implementación en diferentes cursos y talleres (Bueno, 1995a, 1995b). Además, la CECAD también se benefició de la expansión del Programa CASA Universitaria (Programa Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos a distancia)³¹ por la adición de espacios físicos (Moreno y Chan, 2004).

Asimismo, a través de la CECAD fue la primera ocasión que la UDG brindó este tipo de servicios de forma semiescolarizada al bachillerato. Además, en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA) ofrecieron: la Licenciatura en Abogado y la Licenciatura en Contaduría Pública, en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) impartieron la Nivelación de Licenciatura en Enfermería, en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) brindaron la Nivelación de Licenciatura en Trabajo Social, con el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) ofrecieron: la Nivelación de Licenciatura en Artes Visuales y la Nivelación de Licenciatura en Música, con el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) brindaron la licenciatura en derecho, con el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) ofrecieron la Maestría en Educación Ambiental, con el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) y el Centro Universitario de los Altos (CUAltos) impartieron la Maestría en enseñanza de las Matemáticas (UDG, 1999).

²⁸ El desarrollo de la educación a distancia puede ser resumida en tres etapas de acuerdo con su tipo de mediación ya sea por: 1) correspondencia (1944 – 1969), telecomunicación (1970 – 1995) y telemática (1995 a la fecha) (Bosco y Barrón, 2008; González, 2005; Zubieta y Rama, 2015). Así la desarticulación del DEAD para dar lugar a la CECAD se realizó durante un cambio tecnológico.

²⁹ El modelo educativo mediante la implementación de redes de aprendizaje se caracteriza por la promoción de comunidades de aprendizaje; conformadas por profesionales en la formación, docentes, trabajadores capacitados y sectores poblacionales a los que la UDG atiende a través de sus programas educativos y recursos digitales con el objetivo de lograr aprendizajes significativos a través de la cooperación entre sus integrantes (Moreno et al., 2010).

³⁰ Las comunidades de aprendizaje pueden estar conformadas por grupos de empresarios, sociedad civil, grupos de académicos y sociedad en general quienes se vinculan mediante prácticas de cooperación y colaboración con la intención de aprender (Moreno et al., 2010).

³¹ El Programa de CASA Universitaria (Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos a Distancia) fue una estrategia de vinculación social y de equidad en la cobertura universitaria, basada en instalaciones equipadas para acceso a distancia de los servicios educativos de la Universidad de Guadalajara establecidos en espacios aportados por la comunidad (UDG, 2004).

En investigación y vinculación destacan dos acontecimientos. El primero fue la apertura de nuevas líneas sobre Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) de software libre que serían implementados en años subsecuentes (Moreno, 1996). El segundo fue la realización de la primera conferencia del Consorcio Red de Educación Abierta y a Distancia (CREAD) en 1995, en el que participaron más de 22 universidades de América para promover la cooperación y delinear un marco operativo homólogo para todas las instituciones participantes (Montoya, 1995).

Finalmente, a pesar del avance que representó concursar por primera vez en la convocatoria para el otorgamiento de recursos económicos a través del Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES) y obtener sus beneficios, aún persistían los problemas en la CECAD relacionados con la autonomía para ejercer estos recursos y utilizarlos en la adquisición de software y hardware necesarios para hacer frente a los avances tecnológicos, así como en el diseño, creación y administración de contenidos digitales. A estas dificultades se agregarían el recorte de libertades para administrar los programas educativos y establecer su Plan de Desarrollo Institucional (Moreno y Chan, 2004).

Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA), 1999 – 2005

En 1999, la CECAD desaparecería para dar paso a la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA). Esta nueva instancia conservó como finalidad ampliar la cobertura, disminuir los costos de operación, desarrollar trabajos al interior y el exterior de la red universitaria y adecuar la oferta educativa a las condiciones y características del estudiantado, agregando la articulación de la investigación con el modelo educativo (Moreno y Chan, 2004). Cabe destacar que INNOVA operó con recursos propios y su jerarquía en el plano organizacional ascendió, al encontrarse subordinada solo a la Vicerrectoría Ejecutiva de la UDG (UDG – HCGU, 2000). Con lo anterior, se pretendía resolver principalmente problemas relacionados con la inadecuada ubicación jerárquica, la cual provocaba demoras debido a la alta burocratización de los procesos administrativos.

La estructura organizacional de INNOVA (Véase Figura 5, pág. 60) presentó un cambio sustancial en contraste con sus antecesoras, pues al ser comparada con la del

DEAD³² es posible apreciar, por un lado, cuatro cambios relacionados directamente con modificaciones a la normativa y el decremento de su autonomía. El primero corresponde a la supresión del Consejo Divisional, delegando su autoridad al Consejo Técnico de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje, que en el ámbito de educación continua, abierta y a distancia sería la instancia responsable de establecer políticas sobre los programas educativos y estrategias para el uso de tecnologías para el aprendizaje, dar seguimiento a los criterios de evaluación de los servicios ofrecidos y elaborar manuales de procedimientos para el desarrollo de este tipo de cursos en los centros universitarios y SEMS.

El segundo cambio, fue la desaparición de la Coordinación Administrativa y de la Coordinación de Planeación en la estructura organizacional, para dar lugar a la Coordinación de Programas en Red y de Educación a Distancia, limitando sus funciones a coordinar solamente los programas educativos en red que requerían apoyos en entornos tecnológicos; desarrollar y difundir programas y materiales educativos para las modalidades continua, abierta y a distancia; administrar los medios tecnológicos destinados a los programas educativos; desarrollar, implementar, coordinar y regular el acceso a los cursos en estas modalidades en conjunto con los Centros Universitarios y el SEMS y, apoyar, promover y coordinar el funcionamiento de los centros de autoaprendizaje (CASA Universitaria).

En suma, se trataron de cambios que resultaron en la creación de áreas en posiciones verticales ascendentes respecto a las recién eliminadas, sin embargo, su posición en el organigrama no fue a la par de sus atribuciones pues estaban condicionadas a las decisiones del Consejo Técnico de INNOVA. Por otro lado, los dos cambios restantes hacen referencia a la estructura general que conformó INNOVA, en la cual se puede apreciar una redistribución y concentración de las funciones, resultado de la simplificación de su estructura organizacional, que cuando operaba la DEAD estaba conformada por seis coordinaciones y dos unidades, pasando a dos nuevas coordinaciones y dos nuevas unidades.

De esta manera el tercer cambio fue la supresión de la Unidad de Investigación, de la Coordinación de Formación Docente y de la Coordinación de Educación Continua, cuyas funciones se redistribuyeron y concentraron en la Coordinación de Programas en

³² No fue posible realizar una comparación entre INNOVA y CEDAD, debido a la falta de información sobre las áreas que conformaban la CECAD. Esta falta de información guarda relación con la aplicación del Nuevo Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara (UDG – HCGU, 1994).

Red y de Educación a Distancia, y en la Coordinación de Diseño Instruccional y Ambientes de Aprendizaje. Esta última concentró la mayor carga laboral pues sus funciones eran, mas no se limitaban, al diseño y desarrollo instruccional de programas, cursos y materiales para las modalidades no convencionales; al apoyo y promoción de la investigación del desarrollo de programas educativos para su innovación; al estudio en colaboración con los centros universitarios y SEMS del impacto de los medios y tecnologías utilizados a partir de los resultados de los estudiantes; al desarrollo de metodologías y tecnologías para el aprendizaje; a la coordinación de los programas de capacitación de personal que participen en programas para la innovación del aprendizaje en las modalidades no convencionales; al desarrollo y seguimiento de los criterios de evaluación para las modalidades abierta y a distancia; a la asesoría para las dependencias de la UDG sobre el diseño de espacios y equipamiento para la creación de AVA; a la planeación, conjuntamente con los centros universitarios y SEMS, de programas y cursos en la modalidad abierta y a distancia.

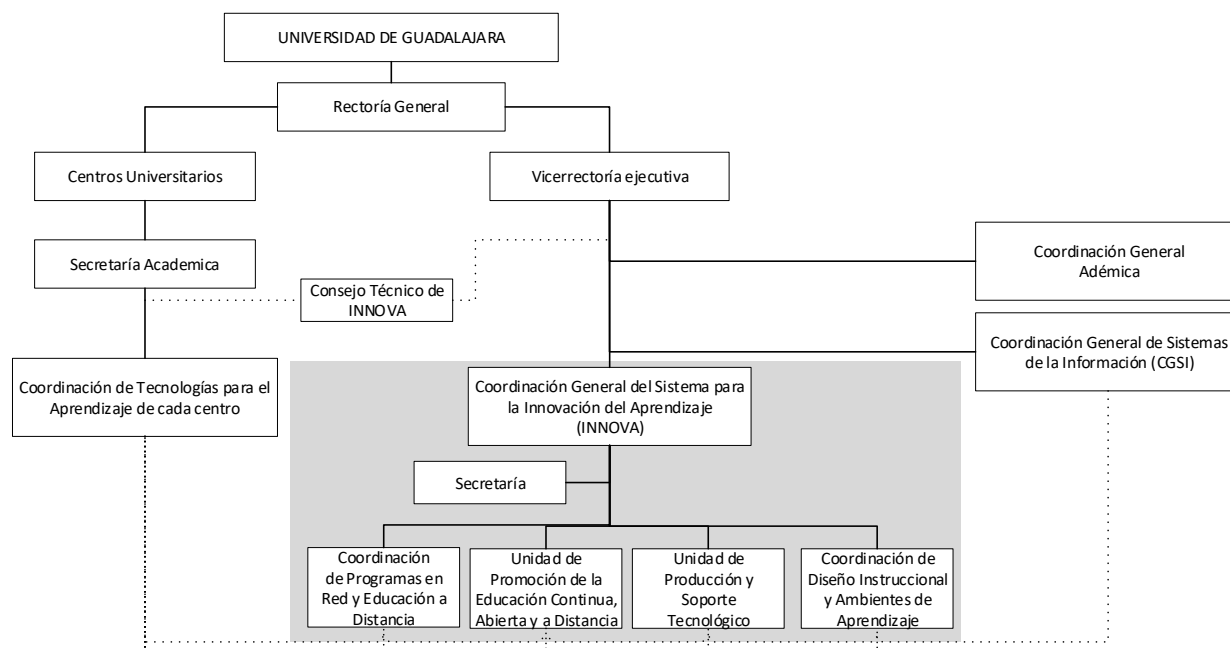
El cuarto cambio, fue la supresión de la Coordinación de Apoyo a la red de Educación Abierta y a Distancia y de la Unidad de Medios, redistribuyendo sus facultades en la Unidad de Producción y Soporte Tecnológico, y en la Unidad de Promoción de Educación Continua, Abierta y a Distancia. La primera estuvo encargada de asesorar y proporcionar materiales educativos para los programas abiertos y a distancia; supervisar y dar mantenimiento en conjunto con la Coordinación General de Sistemas de Información a la red tecnológica que atiende los programas no escolarizados; y brindar actualización continua al equipo técnico, así como difundir información sobre su uso.

Por su parte, la Unidad de Promoción de Educación Continua, Abierta y a Distancia sería la responsable de promover cursos y programas ofertados en la Red Universitaria, organizar programas de educación continua dirigidos al personal; diseñar el catálogo de servicios en modalidades no convencionales; realizar estudios para conocer los requerimientos de diversos sectores y ofrecer servicios educativos en conjunto con los Centros Universitarios y SEMS. En suma, se trató de cambios que redistribuyeron y concentraron las funciones que anteriormente eran realizadas por un conjunto más amplio de áreas.

Simultáneamente, para trabajar al interior de cada centro universitario, INNOVA se apoyaba en la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (CTA) de cada centro universitario (UDG – HCGU, 2000) y en la Coordinación General de Sistemas de la

Información (CGSI). Además, aumentó el número de comunidades apoyadas por el Programa CASA Universitaria.

FIGURA 5. ORGANIGRAMA DE LA COORDINACIÓN GENERAL DEL SISTEMA PARA LA INNOVACIÓN DEL APRENDIZAJE (INNOVA)



Elaboración propia con base en Moreno et al. (2010), González (2004) y UDG – HCGU (2000).

A pesar de los cambios sufridos, las nuevas estructuras no afectaron de forma significativa las labores desempeñadas por INNOVA. Así, continuó promoviendo la profesionalización docente en educación abierta y a distancia a partir de tres diplomados: Diseño y Operación de Cursos en Ambientes Virtuales, Tecnologías de la Comunicación e Información para el Aprendizaje Autogestivo y Diseño de Unidades de Aprendizaje para Ambientes Virtuales. Igualmente continuó ofreciendo sus servicios al bachillerato semiescolarizado y el TSU en Enfermería, ambos programas en colaboración con el SEMS; la Licenciatura en Derecho, la Licenciatura en Docencia del Francés y la Licenciatura en Docencia del Inglés, en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH); la Licenciatura en Educación, en colaboración con la Coordinación General de Sistemas de la Información (CGSI); la especialidad en Docencia en Salud, en colaboración con el Centro Universitario en Ciencias de la Salud (CUCS); la Nivelación de Licenciatura en Música, la Nivelación de Licenciatura en Artes Visuales y la Nivelación de Licenciatura en Danza, en coordinación

con el Centro Universitarios de Artes, Arquitectura y Diseño (CUAAD); la Maestría en Administración, en coordinación con el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA); y la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, en coordinación entre el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de la Costa (CUCosta), por mencionar algunos (UDG – HCGU, 2004; UDG, 2004).

Además, como parte de los avances en TIC, INNOVA implementó la herramienta WebCT (Web Course Tools) para la impartición de cursos con la finalidad de disminuir costos, mejorar la accesibilidad y flexibilidad, así como agilizar la comunicación entre asesor-alumno y entre estudiantes. Su ejecución llevó a la reestructuración de los módulos de acuerdo con los productos finales de aprendizaje deseados, los cuales estaban conformados por subproductos, resultado de las secuencias de aprendizaje, contenidas en las unidades de aprendizaje por resolución de problemas. Para tales cursos INNOVA contemplaba elementos instruccionales, la disponibilidad de recursos digitales, la comunicación e interacciones asíncronas, así como herramientas para el monitoreo y evaluación del módulo (Barragán, Belmonte, Cuevas y Camarena, 2001; UDG, 2002)

Al mismo tiempo, INNOVA continuó con los trabajos de investigación y vinculación en temas sobre administración, docencia y desarrollo tecnológico en educación abierta y a distancia en colaboración con diversas universidades nacionales e internacionales. Destacando el Convenio-Alianza Estratégica, con la Universitat Oberta de Catalunya que tenía por objetivo desarrollar el proyecto *Metacampus*³³, mismo que posteriormente sería implementado en la Universidad (González, 2004). Aunado a lo anterior, en INNOVA se promovió la producción de artículos, así como la realización de eventos científicos, como el Seminario Nacional sobre Investigación en Educación a Distancia y Tecnologías para el Aprendizaje, el Congreso Nacional de Investigación Educativa y la continuación del Encuentro Internacional de Educación a Distancia. A estos eventos se agregaría la participación de INNOVA en los comités dictaminadores del Conacyt para proyectos en el campo de la innovación educativa (UDG, 2002; UDG, 2004).

³³ El metacampus, es una plataforma en línea compatible con Moodle, WebCT, BlackBoard u otros sistemas y plataformas AVA. Funciona como un sistema de apoyo al aprendizaje que se integra al Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) de la UDG (SUV, 2006).

Por otro lado, a pesar de los avances que INNOVA representó en relación con sus antecesores, los dirigentes de INNOVA detectaron la persistencia de problemas relacionados con la administración de la Coordinación, tales como una ubicación jerárquica inadecuada para atender los requerimientos y necesidades de esta modalidad, una administración rígida y pesada que provocaba demoras (burocratización excesiva), falta de una normativa y un plan de desarrollo propio, falta de control de personal en los centros universitarios de la UDG e inercias en dichos centros universitarios que obstaculizaron la operación de INNOVA. Por lo anterior, las autoridades de INNOVA plantearon la necesidad de transitar de INNOVA al Sistema de Universidad Virtual (SUV) Moreno y Chan, 2004; Pérez, 2004).

[Análisis de los cambios durante la operación de la segunda etapa](#)

Como el lector habrá observado, las finalidades y la estructura organizativa de la CECAD y de INNOVA representaron importantes cambios a la forma como había funcionado la educación virtual durante la primera etapa, es decir, durante la operación del SUAD o el DEAD. CECAD e INNOVA agregaron la noción de garantías a la calidad de la oferta educativa y dejaron de ofrecer de manera autónoma los programas educativos a distancia debido a la restricción de sus atribuciones. Por ello, CECAD e INNOVA pasaron a tener una función de apoyo, subordinada a las decisiones de los centros universitarios. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, mantuvieron entre sus finalidades garantizar los aprendizajes y la adecuación de los recursos académicos a las necesidades de la modalidad, que eran cuestiones presentes desde la creación del SUAD.

Asimismo, durante esta etapa, la falta de autonomía para ofertar programas educativos de manera independiente aumentó el trabajo en red, es decir, la colaboración y la vinculación de la CECAD con el SEMS y otros centros universitarios. Así la CECAD inicio, en 1996, ofreciendo solo un diplomado en red, sin embargo, el siguiente año apoyaría a 23 programas de múltiples centros universitarios y cerraría sus operaciones en 1998, ofreciendo servicios a 18 programas educativos de distintos centros universitarios (UDG, 1997, 1999). Posteriormente, durante el funcionamiento de INNOVA, la dependencia seguiría aumentando los vínculos con los centros universitarios

y el SEMS a través de cursos mediante AVA y WebCT³⁴, a través de estos cursos INNOVA atendió a más de 4,598 estudiantes durante sus cinco años de operación.

Derivado de lo anterior, el apoyo de la CECAD, primero, e INNOVA, después, a los centros universitarios de la UDG, trajo consigo no solo cambios sustanciales en las funciones de los organismos encargados de la educación virtual, sino nuevos problemas operativos procedentes de la falta de autonomía. Estos problemas se expresaban en dificultades en la gestión académica para la toma de decisiones, puesto que, por un lado, la CECAD e INNOVA no contaban con su propia nómina docente y, por lo tanto, dependían de la plantilla docente de los centros universitarios para desarrollar sus cursos, además, los profesores, adscritos a estos centros universitarios, impartían cursos principalmente de manera presencia, por lo que se encontraban indispuestos a realizar cambios para ajustarse a las necesidades de los modelos a distancia.

La dificultad para la gestión administrativa también se relaciona con sus posiciones jerárquicas, que derivó en el aumento de la burocracia para la toma de decisiones; la disminución de los recursos financieros disponibles para las Coordinaciones; y, en menor medida, dificultó la introducción de nuevas tecnologías, provenientes de las innovaciones tecnológicas.

Cabe señalar que, a pesar del ascenso de INNOVA en la estructura vertical de la organización, los problemas no lograron resolverse. Por lo anterior, continuaron las negociaciones entre los directivos de INNOVA y de la UDG para aumentar la autonomía de la entonces coordinación. Fruto de esas negociaciones fue la creación del Sistema de Universidad Virtual, abriendo una nueva etapa que presentaremos a continuación.

Tercera etapa (2005 – 2019)

La tercera etapa corresponde a la conformación del Sistema de Universidad Virtual, así como el análisis de los cambios que ha sufrido a lo largo de sus 15 años de funcionamiento, para ello, la información se presenta en dos subetapas, que guardan relación con el cambio en la dirección administrativa del Sistema y sirven para dar cuenta

³⁴ Debido a que los estadísticos muestran diferentes clasificaciones sobre los estudiantes o programas educativos atendidos por INNOVA, no es posible realizar una comparativa precisa sobre su desempeño en relación con otras etapas de la dependencia. Sin embargo, se puede rescatar que Innova ofreció cursos para 29 programas educativos de diferentes niveles en 2002 (UDG, 2003) , atendió a 1,728 estudiantes de la UDG en 2003 (UDG, 2004) y 2870 estudiantes de la UDG en 2004 (UDG, 2005).

sobre la creación de áreas en atención a al aumento en la carga laboral, la especialización y presiones externas por parte de la UDG.

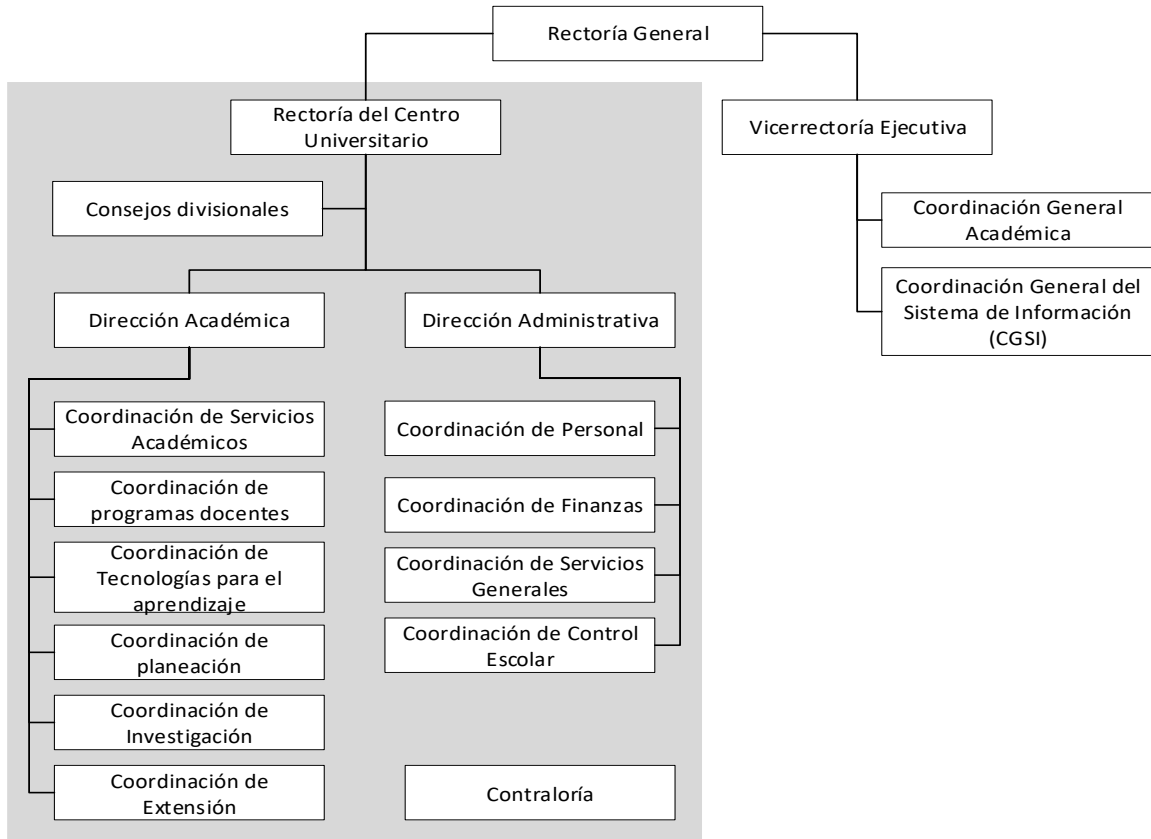
Sistema de Universidad Virtual (SUV), 2005 – 2006

En 2005, INNOVA dejaría de existir para dar paso al Sistema de Universidad Virtual (SUV), el cual partió de las concepciones del proyecto original (SUAD). Ambos proyectos consideraban la descentralización de la dependencia para optimizar su funcionamiento. Lo anterior no cambió su finalidad, enfocada en diversificar y ampliar la oferta educativa, e impulsar la investigación, la vinculación y la difusión. Como resultado, el SUV recuperó las funciones que le fueron asignadas durante la primera etapa y las que fueron retiradas en la segunda, es decir, ofrecer programas educativos de forma independiente (UDG, 2004). Además, conservó la capacidad para certificar estudios; realizar investigación, vinculación y difusión; proponer ante el Consejo General Universitario los planes de estudio a ofertar; aprobar y proponer fuentes alternativas de financiamiento; y administrar los recursos humanos, materiales y financieros del sistema (UDG, 2004).

El tránsito de INNOVA a SUV representó grandes cambios, pues tomó como modelo la estructura organizacional general de los centros universitarios presenciales de la UDG (Véase Figura 6, pág. 65), es decir, una estructura conformada por una Dirección Académica y una Dirección Administrativa, ambas dependientes de la Rectoría del centro universitario. La Dirección Académica responsable de la Coordinación de Servicios Académicos, la Coordinación de Programas Docentes, la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, la Coordinación de Planeación³⁵, la Coordinación de Investigación y la Coordinación de Extensión. Mientras la Dirección Administrativa encargada de la Coordinación de Personal, la Coordinación de Finanzas, la Coordinación de Servicios Generales y la Coordinación de Control Escolar.

³⁵ La posición de la Coordinación de Planeación puede variar en relación con el centro universitario, ya sea esta dependiente de la Dirección Académica o la Rectoría del centro universitario.

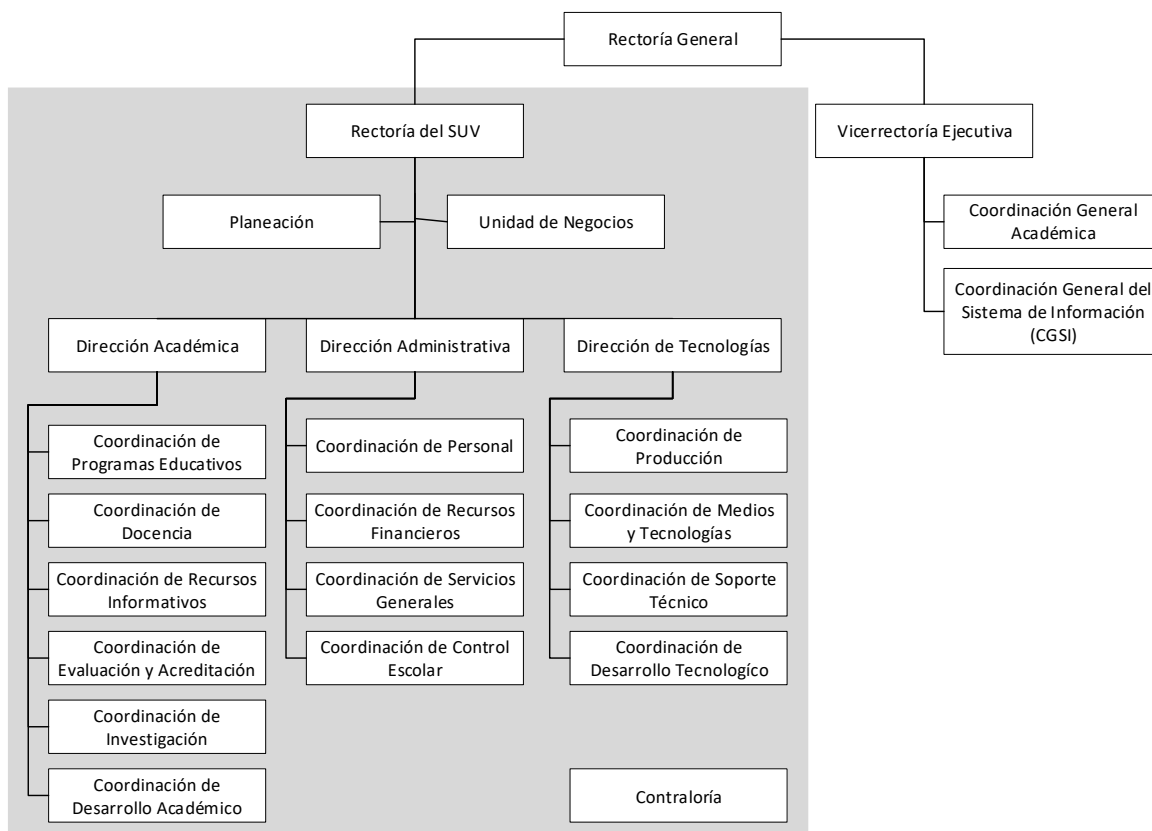
**FIGURA 6. ORGANIGRAMA GENERAL DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE LA UDG
2005 – 2006**



Elaboración propia, no oficial, con base en los organigramas del CUCEI (2006), CUCEA (2020), (CUCBA, 2020) y CUValles (2020).

Mediante la adopción de esta estructura organizacional general para estructurar el SUV, los directivos del Sistema pretendían atender a las problemáticas presentadas en INNOVA relativas a la estructura rígida, altamente jerarquizada y burocratizada y, a su vez, prometía mejorar la articulación de las funciones académicas bajo criterios de pertinencia, calidad e internacionalización de los aprendizajes (UDG, 2004), sin olvidar las peculiaridades de su oferta a distancia. De esta manera, el SUV se configuró bajo una estructura robusta, que contemplaba las áreas expuestas en el organigrama del Sistema de Universidad Virtual 2005 – 2006 (Véase Figura 7, pág. 66).

FIGURA 7. ORGANIGRAMA DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL 2005 – 2006



Elaboración propia con base en Moreno et al. (2010), Moreno y Chan (2004) y UDG (2004).

Por lo anterior, en esta nueva estructura de la educación virtual, las coordinaciones preexistentes (presenciales) fueron asimiladas. Pero, a diferencia de los centros universitarios, el Sistema de Universidad Virtual en coordinación con el Consejo Universitario de la UDG adicionó la Dirección de Tecnologías, a las direcciones preexistentes en los modelos presenciales, es decir, la Dirección Académica y la Dirección Administrativa. El motivo que sostuvo dicho cambio, fue la relevancia de la Dirección de Tecnologías en las decisiones del SUV sobre los medios de aprendizaje.

Además, las coordinaciones y unidades preexistentes en el SUV dejarían de dedicarse únicamente a la promoción y apoyo de centros universitarios. Así, la Coordinación de Programas en Red y Educación a Distancia pasó a ser la Coordinación de Programas Educativos, anexa a la Dirección Académica. La Unidad de Promoción de la Educación Continua, Abierta y a Distancia fue eliminada y sus funciones quedaron reubicadas en otras coordinaciones de reciente creación, dependientes de la Dirección Académica. La Unidad de Promoción y Soporte Técnico pasó a ser la Coordinación de

Soporte Técnico y quedó a cargo de la Dirección de Tecnologías, al igual que la Coordinación de Diseño Instruccional y Ambientes de Aprendizaje. A lo anterior, debemos agregar que ciertas de las atribuciones de la Coordinación de Diseño Instruccional y Ambientes de Aprendizaje fueron delegadas a otras áreas del organigrama.

Cabe destacar que, tanto la recuperación de la Coordinación de Investigación, como la maduración de la Coordinación de Docencia tiene relación con el cambio de normativa del SUV, pues sus funciones brindaban al SUV la posibilidad de adscribir y asignar plazas al personal que trabajaban en él, ejemplo de ello es el siguiente relato:

con la aprobación del cambio de ley, en 2004. Las personas pudieron tener adscrita su carrera al Sistema de Universidad Virtual, antes no se podía. Por ejemplo, yo era profesor del Departamento de Historia, [...] mi plaza era del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). La tenía *comisionada* acá [en el SUV], pero el trabajo académico, las clases las tenía que dar desde allá [CUCSH] (Anónimo 1, 2019).

Otra diferencia conciliada con la UDG en relación con los centros universitarios (de donde se tomó el organigrama del SUV) fue omitir de la estructura las Divisiones Departamentales y sus correspondientes Departamentos, dejando solo las Coordinaciones de Carrera, anexas a la Dirección Académica. La decisión atendía a la necesidad de contar con una estructura ligera, que eliminara la burocracia dentro del SUV. Así, por ejemplo, el SUV simplificó su proceso para la actualización de planes de estudios, ya que los planes podrían acordarse entre los académicos que atendían el programa educativo, el coordinador de carrera, el director académico y el Comité Académico, y de ahí pasar por las instancias correspondientes de la UDG.

Además, esta transición fue acompañada de una normatividad propia, misma que había sido postergada debido a los constantes cambios estructurales y administrativos (Moreno et al., 2010). Esta nueva normativa contemplaba, además de lo ya expuesto, una serie de elementos que sirven para legitimar el modelo educativo implementado en años anteriores, en donde se sitúa al estudiante en el centro del sistema, las comunidades de aprendizaje como promotoras de conocimiento, la evaluación como

mecanismo de retroalimentación y un diseño instruccional y curricular flexible (espacio temporal) y pertinente que permita la certificación de aprendizajes (UDG, 2004).

Asimismo, esta normatividad plantea cambios en la conceptualización del docente y su trabajo, ya que en este modelo se establece su rol como facilitador y apoyo en el proceso de aprendizaje, actividades que difieren del rol docente. En consecuencia, introducen el término *asesor* (en lugar de docente) y exigen la especialización o profesionalización para asesorar en cursos virtuales, así como criterios propios para otorgar nombramientos, contratación, pago y pautas para reconocer las labores y producción del personal académico (Moreno et al., 2010; UDG, 2004).

En suma, la transición de INNOVA a SUV fue motivada principalmente por tres problemas relacionados con su autonomía, es decir, una burocratización excesiva y altamente jerarquizada, la falta de financiamiento y autoridad para ejercer recursos económicos e inercias entre los centros universitarios e INNOVA para implementar los cursos. Por lo anterior, el SUV tomaba de base el proyecto original (SUAD), proyecto que contemplaba las mismas finalidades que las dependencias anteriores y por el cual el SUV recuperaría autonomía a través de su normativa, por la cual tiene la capacidad de: desarrollar y ofertar sus propios programas educativos, contar y administrar sus propios recursos financieros y disponer de su propia planta de profesores e investigadores. Este cambio de normativa fue acompañado por una nueva estructura organizacional más robusta que se caracterizó por la apertura de áreas y especialización de las labores realizadas dentro de ellas.

En esta última transición terminan de aplicarse los grandes cambios en la estructura organizacional. Sin embargo, aún son visibles ligeros ajustes que transcurrieron de forma continua. Para realizar su análisis, estas modificaciones son divididas en dos subetapas; la primera aborda el periodo 2006 a 2016, mientras la segunda comprende el periodo 2016 a 2019.

Primera subetapa Sistema de Universidad Virtual, 2006 – 2016

De forma posterior a la creación del SUV, el Consejo Universitarios de la UDG definió y asignó las funciones para cada una de las áreas que lo conforman (Véase Figura 8, pág. 73). De esta manera, en 2011 se dictaminaron las siguientes actividades para cada instancia (UDG, 2011):

Comité Académico, que tiene la función de promover políticas y estrategias para el desarrollo de la educación continua, abierta y a distancia, y tecnologías para el

aprendizaje; establecer y dar seguimiento a los criterios de evaluación de los servicios educativos en estas modalidades; elaborar diagnósticos anuales sobre el desarrollo de dichas modalidades y la elaboración de un manual de procedimientos para educación continua, abierta y a distancia.

Rector, cuyas actividades incluyen, mas no se limitan a, convocar al Consejo Divisional, proponer a sus integrantes, ejecutar los acuerdos del Consejo Divisional y, promover el mejoramiento técnico, académico y patrimonial del Sistema.

Dirección Académica, que recibe el encargo de dirigir las siguientes coordinaciones (Véase Figura 8, pág. 73):

- a) Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV), encargado de realizar docencia, investigación y extensión, proponer líneas de investigación, realizar estudios prospectivos sobre la educación en ambientes virtuales, participar en redes de conocimiento, difundir los hallazgos de las investigaciones y desarrollos tecnológicos que el SUV genere, promover programas educativos, proponer la organización de las actividades académicas y, evaluar sus programas y procesos.
- b) Centro de Formación de Periodismo Digital, responsable de realizar seminarios, cursos, talleres, diplomados y actividades relativas al uso de tecnologías aplicadas al periodismo, mejorar la calidad de la presentación de la información de la UDG y su comprensión para los periodistas, ofrecer en conjunto con los Centros Universitarios una variedad en los métodos de aprendizaje en línea para periodistas³⁶ (UDG – HCGU, 2010).
- c) Coordinación de Diseño Educativo, encargada de diseñar cursos de capacitación e instrumentos de evaluación para los programas educativos, implementar ambientes de aprendizaje virtual, coordinar la realización de estrategias curriculares, definir el perfil idóneo del personal académico, apoyar en la revalidación, equivalencia y acreditación de estudios.
- d) Coordinación de Programas Educativos, responsable de orientar a los alumnos, determinar la oferta de programas educativos, diplomados y cursos,

³⁶ Aunque el dictamen se realizó en 2010, el área es mencionada en el dictamen de la estructura organizativa hasta 2011. Agregando que no se mencionan las atribuciones del Centro de Formación en Periodismo Digital.

- asegurar el desarrollo de cursos, definir la planta académica, la asignación de asesorías y tutorías, remitir información al IGCAAV, promover convenios para el préstamo de servicio social y ejecutar el programa de apoyo a estudiantes.
- e) Coordinación de Docencia, a cargo de formular en conjunto con la Coordinación de Diseño Educativo y la Coordinación de Programas Educativos cursos de actualización y capacitación docente, asesores, tutores y personal de apoyo, integrar bases de datos del personal académico, informes de desempeño y proponer iniciativas a la Dirección Académica para promover el desarrollo del SUV.
 - f) Coordinación de Recursos Informativos, encargada de difundir la producción académica del SUV, asesorar y coordinar proyectos bibliográficos, promover convenios para el desarrollo de la biblioteca virtual, realizar las evaluaciones pertinentes sobre sus recursos, preservar sus recursos informativos, integrar acervo digital, integrar propuestas de requisición de material bibliográfico, capacitar a usuarios, así como editar las publicaciones y materiales del SUV.
 - g) Biblioteca Virtual, encargada de actualizar y organizar el acervo bibliográfico, diseñar y administrar servicios bibliotecarios, difundir sus servicios, promover convenios para la adquisición y difusión de acervo, evaluar los servicios ofrecidos, resguardar el ya existente y participar en procesos para el desarrollo y mejora de los servicios ofrecidos.
 - h) Coordinación de Evaluación, delega al diseño, coordinación y elaboración de instrumentos para la evaluación de los servicios educativos, tecnológicos y administrativos ofrecidos, difusión de los resultados, coordinar la evaluación de programas educativos, integración de expedientes sobre los procesos de evaluación y acreditación, coordinar la evaluación de los cursos y elaborar informes de resultados sobre la evaluación.

Dirección de Tecnologías, encargada de coordinar los trabajos de:

- i) Coordinación de Producción, comisionada a la producción de materiales educativos, apoyar y asesorar al personal académico en la realización de materiales educativos, elaborar el diseño gráfico e imagen del SUV y administrar los talleres de impresión y reproducción de materiales impresos.

- j) Coordinación de Medios y Tecnologías, encargada de promover y gestionar la instalación de tecnologías que aseguren el acceso a los programas y servicios que oferta el Sistema, distribuir los materiales educativos, cursos y programas académicos y coordinar la programación y realización de videos interactivos.
- k) Coordinación de Soporte Técnico, facultada para decidir las medidas correctivas y restrictivas que puedan afectar la operación de la red de datos digital del SUV, elaborar y ejecutar programas de mantenimiento y corrección de equipos tecnológicos, administrar y asegurar la conectividad del SUV, promover políticas sobre; el buen uso de la red, sistemas de seguridad y confiabilidad de datos, administrar los servidores y respaldos del Sistema, dar soporte a los usuarios, entre otras.
- l) Coordinación de Desarrollo Tecnológico, encargada de desarrollar, administrar y desarrollar el metacampus; integrar, desarrollar y promover tecnologías que apoyen en el desarrollo del SUV, coordinar el uso de metacampus en colaboración con dependencias de la Red Universitaria; generar y promover servicios virtuales; trabajar con la coordinación de Diseño Educativo en el diseño de interfaces para el metacampus; desarrollar espacios virtuales y laboratorios que se integren al metacampus; en conjunto con la Coordinación de Producción de Materiales colocar materiales en el metacampus y administrar en conjunto con la Coordinación de Soporte Técnico el hardware y software de metacampus.

Dirección Administrativa cuenta con cuatro áreas:

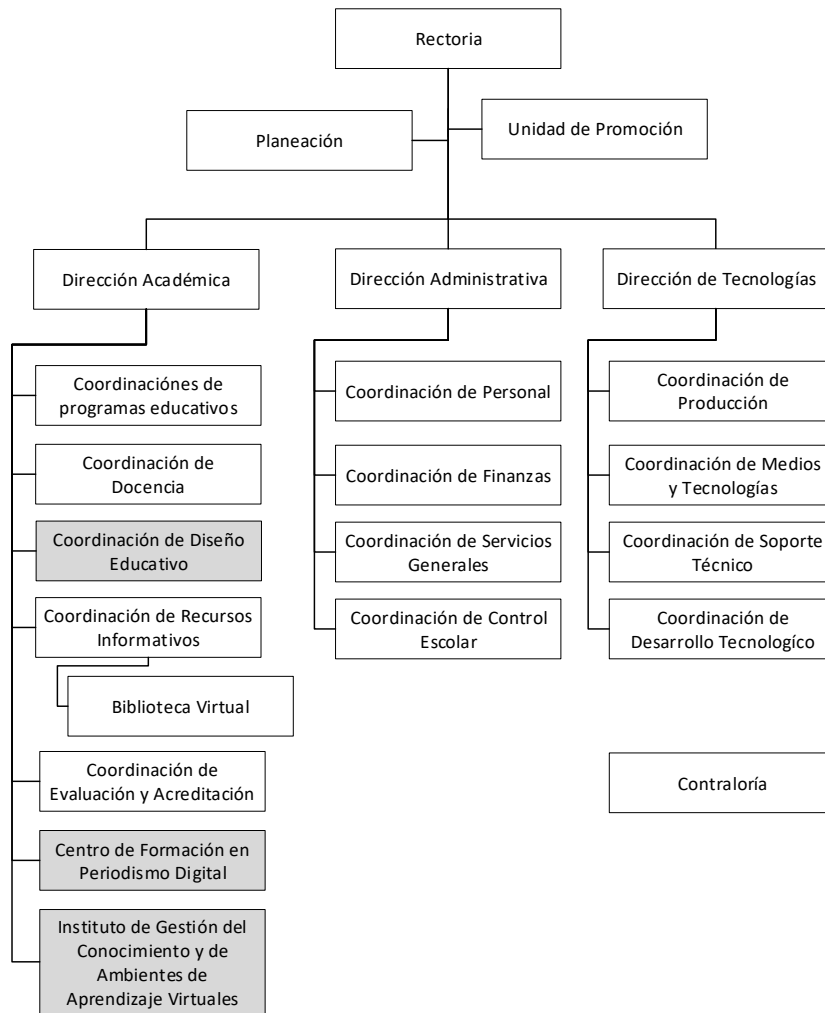
- m) Coordinación de Personal, encargada de supervisar, contratar y llevar el control de asistencia del personal del SUV, proponer la promoción de personal, gestionar programas de capacitación y coordinar y supervisar el pago de nómina y prestaciones de servicio social.
- n) Coordinación de Finanzas, responsable de apoyar la elaboración del presupuesto y administración de recursos, gestionar la transferencia de recursos propios, llevar la contabilidad, el registro de bienes e integrar información sobre el ejercicio del presupuesto.

- o) Coordinación de Servicios Generales, autorizada para establecer y dar seguimiento al plan de mantenimiento y conservación de bienes, administrar el almacén, mantener actualizado el inventario, vigilar el correcto uso de los bienes, coordinar el uso de vehículos y supervisar al personal de intendencia y vigilancia.
- p) Coordinación de Control Escolar, encargada de realizar el procedimiento de ingresos, promoción, permanencia, egreso y titulación del alumnado del SUV, apoyar en el proceso de revalidación, títulos y grados, actualizar los expedientes y archivos del alumnado, expedir; credenciales, certificados, títulos, diplomas y constancias de estudios, coordinar la asignación de prestadores de servicio social, informar sobre los programas educativos y formular y dar seguimiento al calendario escolar anual.

Coordinación de Planeación, encargada de apoyar en la planeación, programación, presupuestación y evaluación de actividades, auxiliar en la elaboración del programa de desarrollo del SUV, elaborar el ejercicio del presupuesto, evaluar y promover una estructura administrativa pertinente y actualizar e integrar la estadística del SUV.

Unidad de Promoción, responsable de promover los programas educativos, cursos de formación continua, cursos de capacitación, diseñar el catálogo de servicios educativos, realizar los estudios para conocer las necesidades y requerimientos de los sectores sociales, coordinar la logística de los eventos de extensión y difusión y generar programas para la obtención de recursos complementarios.

FIGURA 8. ORGANIGRAMA DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL 2006 – 2016



Elaboración propia con base en UDG (2011).

Análisis de los cambios en la primera subetapa del SUV 2006 a 2016

Al observar la normativa aprobada en 2006 y 2011, es posible apreciar cuatro cambios en la estructura organizacional del SUV. El primero, fue el cambio en la denominación de la Coordinación de Desarrollo Académico ahora nombrada Coordinación de Diseño Educativo, misma dependencia que tiene sus antecedentes en INNOVA (1999 – 2004), bajo el nombre de Coordinación de Diseño Instruccional y Ambientes de Aprendizaje. En la actualidad, sus funciones están enmarcadas por la producción de cursos, materiales y recursos educativos (en colaboración con otras áreas del SUV). Así, los trabajos de desarrollo (que le eran atribuidos durante el funcionamiento de INNOVA) quedarían a

cargo del recién creado Instituto de Gestión del Conocimiento y de Ambientes de Aprendizaje Virtuales (IGCAAV) (UDG – HCGU, 2006; 2011) (UDG – HCGU, 2006).

Esta segunda adición, es decir, la fusión de la Coordinación de Investigación y la Coordinación de Desarrollo Académico, da lugar al Instituto de Gestión del Conocimiento y de Ambientes de Aprendizaje Virtuales (IGCAAV)³⁷, que tiene como antecedente un programa de investigación, a cargo de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA). El IGCAAV, se encarga de cubrir las funciones sustantivas de los departamentos de; docencia, gestión, aplicación del conocimiento, extensión y difusión (UDG – HCGU, 2006; 2011).

El tercer cambio fue el Centro de Formación de Periodismo Digital aprobado en 2010 como parte de un convenio de 2009 con el Centro Internacional para Periodistas (ICFJ, por sus siglas en inglés), cuyo objetivo es formar una nueva generación de periodistas en América Latina y Estados Unidos que implementen medios digitales. De esta manera, inició ofreciendo cursos y diplomados que darían pie a la creación de la Licenciatura en Periodismo Digital (LPD), en 2013, y a la Maestría en Periodismo Digital (MPD) en 2015.

El último cambio, fue renombrar la Coordinación de Recursos Financieros como Coordinación de Finanzas (sin cambiar sus atribuciones), con la intención de homologar su nombre con el resto de los centros universitarios de la UDG (UDG – HCGU, 2006).

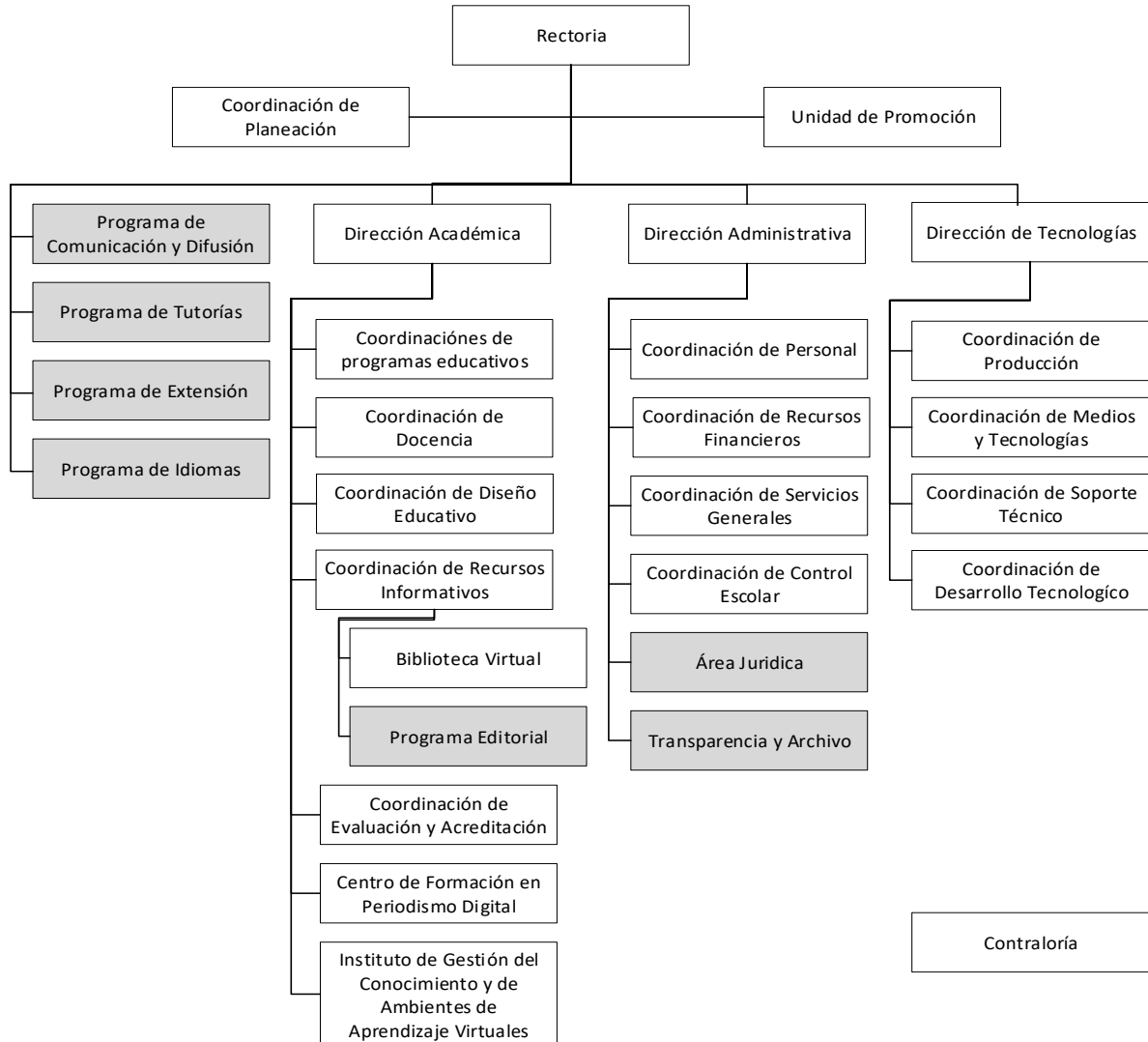
En resumen, se observa la creación y la modificación de áreas cada vez más diferenciadas e interrelacionadas, como es el caso de la Coordinación de Diseño Educativo. Igualmente, con la intención de disminuir la burocracia, agilizar los procesos administrativos y atender a las necesidades de los diferentes programas educativos, los directivos del SUV crean el IGCAAV, Instituto de investigación (interdisciplinaria) que cumple con las funciones propias de los departamentos y tiene la facultad para asesorar a los directivos del SUV sobre acciones a emprender en beneficio de la organización.

³⁷ La fusión de estas dos coordinaciones en IGCAAV, se establece como propuesta en el dictamen sobre el Estatuto Orgánico del SUV, en 2006. No obstante, se desconoce la aprobación del mismo mediante un dictamen, solo se cuenta con la adición de la instancia en el Estatuto Orgánico del SUV, en 2011.

Segunda subetapa Sistema de Universidad Virtual, 2016 – 2019

En este periodo, se agregan al SUV siete áreas (Véase Figura 9, más adelante), dependientes, ya sea de rectoría, Dirección Académica o Dirección Administrativa, que serán detalladas a continuación

FIGURA 9. ORGANIGRAMA DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL 2016 – 2019



Elaboración propia con base en Moreno et al. (2010).

Áreas dependientes de Rectoría del SUV. El cambio más significativo en este periodo es el aislamiento, especialización y expansión de cuatro programas: Comunicación y Difusión, Tutorías, Extensión, e Idiomas. El cambio es la separación y especialización de funciones que anteriormente eran realizadas por otras áreas.

Área dependiente de la Dirección Académica. El Programa Editorial también correspondió a la especialización y separación de funciones anteriormente realizadas por otras áreas del SUV, como la biblioteca virtual.

Áreas dependientes de la Dirección Administrativa. Al igual que el Programa Editorial, tanto el Área Jurídica, como el área de Transparencia y Archivo, ya tenían un lugar dentro de la estructura organizacional del SUV (sin que estas se visualizaran en el organigrama). Para el primer caso, el área jurídica no presentó cambios en sus funciones ni en su adscripción dentro de la estructura organizativa. Sin embargo, el área de Transparencia y Archivo amplió sus funciones, se especializó y contó con una oficina propia.

Estos cambios revisten una gran importancia en el funcionamiento del SUV y tienen implicaciones relevantes en los procesos de acreditación de los programas educativos. Con el fin de ofrecer elementos que expliquen los motivos de los cambios, propongo que, al menos, hay tres posibilidades no excluyentes. La primera es que los cambios se originan de acuerdo con opciones preexistentes dentro de la organización o en organizaciones aledañas. Esta opción, se acerca al modelo de bote de basura expuesto por (March y Olsen (1997). La segunda es la relevancia que adquieren determinadas funciones y áreas dentro del SUV por las cuales adquieren nuevas posiciones en la estructura organizacional. La tercera, es la importancia que cobran las recomendaciones de los organismos acreditadores. Detallaremos estas tres posibilidades a continuación.

[Análisis de los cambios en la primera subetapa del SUV 2016 - 2019](#)

Modelo de bote de basura

Como mostramos anteriormente, el SUV adoptó la estructura organizacional del modelo presencial de la UDG, es decir, la de los centros universitarios, como CUCEA, CUCEI, CUAAltos y CUValles. Por ejemplo, la creación de oficinas propias para las áreas Jurídica y de Transparencia, y Archivo, así como para los programas de Comunicación y Difusión, y de Extensión, se articularon en la estructura organizacional de forma similar a la propuesta en otros centros universitarios de la UDG. El haber recurrido a formas organizacionales similares a las que existían para la educación presencial puede explicarse, desde la teoría organizacional, mediante el modelo de bote de basura (March y Olsen, 1997) el cual establece que, frente a determinados problemas las

organizaciones presentan soluciones poco claras, responden de acuerdo con opciones preexistentes ya sea dentro de ellas mismas o de otras organizaciones cercanas.

Énfasis en las funciones

A pesar de las semejanzas organizacionales del SUV con la estructura de educación presencial, algunos programas, como el de Comunicación y Difusión, y el de Extensión son incluidos de manera diferente. En los Centros Universitarios presenciales el cumplimiento de esas funciones (comunicación, difusión y extensión) se realizan en una sola oficina, pero en el SUV se realizan a través de dos. En los Centros Universitarios esa oficina está adscrita a la Dirección Académica, mientras que en el SUV las oficinas dependen jerárquicamente de manera directa de la Rectoría del Sistema Virtual. Algunos especialistas que han laborado en el SUV y que fueron consultados para realizar esta investigación, mencionan que estas diferencias se pueden deber a que el SUV dio prioridad a esas funciones al hacerlas depender de la rectoría del SUV para darles apoyo y procesar directamente la toma de decisiones. Lo anterior permite eliminar elementos burocráticos, mejora la comunicación y focaliza la atención. Lo mismo aplicaría para el programa de tutorías.

la idea, yo creo que es darle énfasis a las tutorías, que realmente son una función docente. Lo de comunicación y difusión; eso lo hacía la unidad de promoción [...]. Yo creo, para darle más fuerza a la comunicación, o que la unidad de promoción se dedique solo a educación infantil. Porque ahorita la unidad de promoción básicamente lo que hace es educación continua. Pero antes, ellos se encargaban de comunicación y difusión. Las tutorías formaban parte de la coordinación de docencia. El programa de extensión lo manejamos con un programa de CASA universitaria (Anónimo 1, 2019).

De esta manera, la adecuación de la estructura organizacional del modelo presencial de la UDG en el SUV tiene como finalidad el desarrollo de una estructura ligera que disminuya la burocracia y atienda los requerimientos propios del Sistema, pues al dividir las funciones de extensión, difusión y vinculación en diferentes áreas, el SUV creó una oficina que prioriza la atención al programa CASA universitaria.

Atención a las recomendaciones de los organismos acreditadores

Sí cuestionamos el porqué de este énfasis dado a las funciones, una posible respuesta, es en atención a las recomendaciones de los organismos acreditadores. Por ejemplo, las funciones del Programa de Tutorías eran anteriormente desempeñadas por otras instancias del Sistema, ya sea docencia, educación continua o promoción, pero con la sistematización de los procesos de acreditación y, con ello, de las observaciones y recomendaciones emanados de ellos, (Véase, Metodología, lineamientos o proceso, capítulo 4, pág. 96) se promovieron investigaciones, realizadas por parte de la CIEP, sobre los servicios ofrecidos y se crearon programas institucionales para atenderlos. Esto fue mencionado por un informante clave para quien "... ese Programa de Tutorías, también fue a raíz de estas evaluaciones" (Anónimo 8, 2019).

De esta manera, en 2010 el Consejo de Rectores de la UDG aprobó el Programa Institucional de Tutorías (PIT) a cargo de la CIEP de la UDG (CIEP, 2011), un documento normativo que establece las funciones, actividades y lineamientos generales para brindar el servicio de tutorías y que incluye un modelo para su implementación y un Sistema Integral de Tutorías (SIT, plataforma digital) como herramienta digital de uso en todos los centros universitarios de la UDG. El documento también menciona que el SUV puede hacer adecuaciones a dicha normativa a través de su Plan de Acción Tutorial (PAT), siempre y cuando no se oponga a los lineamientos generales. Así, el Programa de Tutorías del SUV, aprobado en 2014, desarrolló un Módulo Virtual de Tutorías (MVT) y brindó sus servicios a los estudiantes de licenciatura a través del MTV a partir de 2015. Actualmente el portal MVT se encuentra dentro de los servicios de formación integral del SUV (SUV, 2013).

El Programa de Idiomas sigue una lógica similar. De acuerdo con fuentes entrevistadas el programa de inglés "se afianza a partir de las evaluaciones nacionales —ya estábamos en proceso de desarrollo— pero justo por las mismas evaluaciones, recibimos recomendaciones para fortalecerlo" (Anónimo 5, 2019). El fragmento muestra, por un lado, la realización de acciones para consolidar el programa de idiomas, de forma previa a la realización de procesos de acreditación en el SUV y, por otro lado, la relevancia de las acreditaciones para su consolidación.

Dentro de estas acciones de consolidación destaca la Política Institucional de Lenguas Extranjeras en la UDG (2016) aprobada por el Consejo de Rectores en 2015, que contempla un Plan de Acción y subprogramas, a cargo de la Coordinación de Lenguas Extranjeras y el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP, por sus

siglas en inglés), dependiente de la Vicerrectoría de la Coordinación General Académica, de la UDG. Con el objetivo de impulsar la adquisición y uso del idioma inglés u otra lengua extranjera en todos los programas educativos que oferta la UDG.

En síntesis, la creación de nuevas áreas y programas en el SUV durante la segunda subetapa atienden, ya sea a recomendaciones realizadas por los organismos acreditadores, a la importancia de determinadas funciones o programas o a la implementación del modelo bote de basura, esto es, la adopción de soluciones preexistentes para atender problemas. Independientemente del motivo para realizar dichos cambios, una de las consecuencias inmediatas fue la diversificación y especialización de las funciones realizadas en cada una de las áreas.

Conclusiones del capítulo

De acuerdo con la información presentada, podemos observar los cambios en la estructura organizacional de la educación virtual de la UDG, previas y posteriores a la construcción del SUV. Para analizar los cambios, tomaremos los tres tipos de estrategias para ganar legitimidad que Suchman (1995) plantea y que corresponden a las estrategias de conformidad, selección y a las de modificación que las organizaciones implementan.

También ayudará la propuesta de Powell y Dimaggio (1999) sobre los tres tipos de mecanismos que promueven el cambio isomórfico en las organizaciones, clasificados en miméticos, es decir los que provienen de respuestas estandarizadas a incertidumbres presentes; coercitivos, que derivan de influencias políticas o problemas relacionados con la legitimidad; y normativos, que están relacionados con la profesionalización. Estas clasificaciones tienen por objetivo estudiar los cambios, sin embargo, conviene tener presente que existen entrecruzamientos entre estos tipos.

Estrategias de conformidad y cambio mimético

Durante la transición de INNOVA a SUV, se presentó un cambio drástico en la estructura organizacional que lo conformaba. Como ya se mencionó, este cambio toma de base las estructuras preexistentes aplicadas en otros centros universitarios de la UDG y encuentra su explicación en las teorías neoinstitucionales de las organizaciones de Meyer y Rowan (1999) para quienes las organizaciones que innovan en sus formas

estructurales (que pueden derivar de otros tipos de innovaciones) incurren en altos costes de legitimidad, lo que reduce su posibilidad de supervivencia o crecimiento.

De esta manera incorporar elementos legítimos, como formas estructurales propias de otros centros universitarios aledaños que son aceptadas como las adecuadas, incrementa las posibilidades de consolidación y crecimiento de las organizaciones innovadoras o de reciente creación (Hannan y Freeman, 1984). Estas modificaciones para Suchman (1995), Zimmerman y Zeitz (2002) representan acciones permiten ganar legitimidad y dan pie al isomorfismo mimético que desarrollan Powell y Dimaggio (1999), proceso por el cual unas instituciones, a través de procesos imitativos, se asemejan a otras.

Otros ejemplos de medidas de conformidad que propician el cambio mimético se muestran en la segunda subetapa de desarrollo del SUV (durante el periodo 2016 – 2019), es decir, la modificación de las áreas Jurídica y de Transparencia y Archivo, así como los programas de Tutorías, Idiomas, Extensión y Comunicación y Difusión en cumplimiento o acuerdo a normas institucionales que son apoyadas por el SUV.

Sin embargo, no hay que perder de vista que el SUV cuenta con investigadores y profesionales administrativos, quienes adecuaron los modelos preexistentes (presenciales) a las necesidades y demandas propias del SUV, promoviendo la diversificación³⁸ (Jepperson, 1991) en lugar del isomorfismo organizacional.

Estrategias de selección y cambio normativo

En relación con las intervenciones por parte de expertos administrativos e investigadores en educación a distancia, sus opiniones tuvieron mayor peso en las primeras etapas de cambios estructurales previas a la conformación del SUV. De alguna manera, es evidente la importancia de las oligarquías académicas mencionadas por Clark (1991) para definir modelos estructurales y políticas apropiadas, de acuerdo con los intereses profesionales y organizacionales (Dimaggio, 1991; Domhoff, 2002).

Así, la transición del SUAD, a DEAD, CECAD, INNOVA y SUV puede ser explicada, en parte, por el desarrollo y aplicación de investigaciones comparativas o en colaboración con otras universidades (Véase Tabla 7, más adelante). Muestra de ello son los estudios con la red Universitaria a Distancia de Montreal y de Québec, la

³⁸ La diversificación, de acuerdo con Meyer y Rowan (1999) y Jepperson (1999) es aquella que se da en ambientes estructurados donde, por ejemplo, la autoridad se encuentra descentralizada.

Universidad Nacional a Distancia de España y la Universitat Oberta de Catalunya, por las que el SUAD cambia a DEAD, en 1992.

Posteriormente, los directivos de la educación virtual de la UDG seguirían impulsando este tipo de investigaciones y actualizaciones con el apoyo de otras universidades nacionales e internacionales, dando lugar a la CECAD, en 1994. Este tipo de estudios permanecieron y dieron forma a INNOVA, en 1999. Finalmente se realizaron nuevos estudios comparativos con la Universidad Oberta de Catalunya, la Universidad Athabasca de Canadá, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España y la Fernuniversität Hagen de Alemania, lo que dio como resultado la conformación del Sistema de Universidad Virtual, en 2005.

TABLA 7. ETAPAS DE DESARROLLO POR AÑO Y REFERENTES

Etapa de desarrollo	Año de creación	Referentes
Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD)	1990 – 1992	Red Universitaria a Distancia de Montreal y de Québec.
División de Educación Abierta y a Distancia (DEAD)	1992 – 1994	Universidad Nacional a Distancia (UNED) de España Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD)	1994 – 1999	Vinculación con más de 22 universidades nacionales e internacionales.
Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA)	1999 – 2005	Universitat Oberta de Catalunya (UOC) Universidad de Athabasca de Canadá Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España Fernuniversität Hagen de Alemania
Sistema de Universidad Virtual (SUV)	2005 – actualidad	Megauniversidades a distancia

Elaboración propia con base en UDG – HCGU (1992), Lomelí (1992), Moreno et al. (2010) y Moreno y Chan (2004).

De esta manera, las estrategias de selección no se limitaron a identificar un espacio geográfico favorable para la organización, puesto que las universidades virtuales ofrecen sus servicios en espacios sin fronteras definidas, sino que se refirieron tanto a los grupos de colaboración que apoyan la modalidad a distancia como a las investigaciones realizadas por estos para determinar las formas de mediación, los materiales y el tipo de estudiante adecuado para la modalidad (véase capítulo 2, Proyecto de acreditación de RIISAE-Ecoesad y los CIEES, pág. 39).

Estrategias de modificación y cambio coercitivo

El cambio de tipo coercitivo también es aplicable a la construcción de indicadores para la evaluación y acreditación de la oferta educativa en la modalidad virtual o a distancia y su aplicación formalmente, por primera vez en 2011. De esta manera las universidades a distancia tendrían la posibilidad de construir su legitimidad, por medio de la intervención de las agencias acreditadoras y sus procesos.

No hay que olvidar la influencia política de dichas acciones, pues también atienden a la aplicación del Plan de Desarrollo Institucional (UDG, 2014) de la UDG, por el cual todos los programas educativos que oferta tienen que acreditarse de forma nacional o internacional. En apego a esta política el SUV hace lo propio con su política interna y programas educativos.

El resultado de la aplicación de procesos de acreditación es, por un lado, la disminución de la importancia del benchmarking como forma de mejora o mecanismo de cambio organizacional, sin que por ello pierdan su influencia los grupos académicos y, por el otro lado, la incorporación de formas de cambio institucionalizadas por las que el SUV creó áreas especializadas, que constituyen cambios finos en la estructura organizacional. Por ejemplo, el Programa de Tutorías (ubicado en la segunda sube tapa de cambios, 2016 – 2019) partió de las recomendaciones que realizaron los organismos acreditadores a diferentes programas educativos, las observaciones fueron consideradas por instancias especializadas de la UDG a partir de procesos estandarizados, para determinar lineamientos o normativas de aplicabilidad para todas las dependencias de la UDG y, por lo tanto, institucionalizadas. Agregando que estos programas pueden ser adaptados para cubrir los requerimientos del SUV.

Para continuar con las implicaciones de dicha política sobre acreditación de programas educativos, en el siguiente capítulo se abordará la acreditación de programas a distancia como un proceso o rutina institucionalizada en el SUV y la UDG que niega a la vez que promueve el cambio en ambas estructuras organizacionales.

Capítulo 4. Proceso de acreditación en el SUV y la UDG

Como se ha presentado en los capítulos anteriores, las políticas del Sistema de Universidad Virtual (SUV) y la Universidad de Guadalajara (UDG) sobre los procesos de acreditación en general y los procesos de acreditación de programas a distancia en particular, tienen como trasfondo la búsqueda del prestigio y el aumento de legitimidad en su oferta educativa. Igualmente se mencionó que las organizaciones que incorporan elementos socialmente legitimados (y racionalizados) en sus estructuras organizacionales maximizan su legitimidad, a la vez que aumentan sus recursos (Powell y Dimaggio, 1999) y capacidad de supervivencia (Meyer y Rowan, 1999). Las organizaciones pueden adoptar objetivos y métodos de operación para ajustarse a las definiciones de legitimidad (Dowling y Pfeffer, 1975) a partir de los cuales despliegan las actividades organizacionales.

En este capítulo, estudiaremos las actividades organizacionales del SUV que guardan relación con la creación de rutinas institucionalizadas y dan lugar a los procesos de acreditación de programas a distancia del SUV, correspondientes a la Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO), a la Licenciatura en Gestión Cultural (LGC) y a la Licenciatura en Tecnologías e Información (LTI).

Se analizan dichos procesos de acreditación, en primer lugar, a partir de la estructura organizacional y de los actores internos y externos al SUV que se encuentran involucrados. En segundo término, se exponen las plataformas y herramientas digitales, que representan las tecnologías que utilizan los implicados en el proceso. En un tercer momento, se estudia, por un lado, el carácter limitante de la rutina implícita en el proceso de acreditación y, por el otro, los cambios progresivos que dicha rutina genera, a partir de la descripción y análisis de los distintos diagramas de flujo, en los cuales se enfatizan elementos de coordinación y control, eficiencia o sinergia interorganizacional.

Acreditación como proceso institucionalizado

Todas las organizaciones se encuentran institucionalizadas a través de actividades o procesos que implican la coordinación, el control de actividades y la forma de explicar o justificar su realización (Powell y DiMaggio, 1999). El SUV no es la excepción, los procesos de acreditación de programas educativos se encuentran institucionalizados y

sistematizados por factores internos en el SUV, y por factores externos de la UDG, así como por parte de los organismos acreditadores nacionales e internacionales, puesto que conforman relaciones interorganizacionales de apoyo durante los procesos de acreditación. Ambos factores (externos e internos) serán explicados a continuación.

Actores externos a la UDG involucrados en el proceso de acreditación

Los factores institucionales en los procesos de acreditación externos al SUV gozan de aceptación entre un gran número de organizaciones de educación superior, y se constituyen en procedimientos sistematizados que conforman las reglas del juego, a partir de los cuales las universidades, de acuerdo con Buendía (2014), diseñan políticas, procesos e instrumentos para orientar su desarrollo y mejorar su desempeño.

Los factores institucionales externos que los organismos acreditadores establecen a través de lineamientos operativos y técnicos son llamados generalmente “metodología”, conformada por tres elementos centrales: a) el instrumento de evaluación y documentos burocráticos, b) tecnologías para el llenado de los formatos y c) rutinas a implementar por parte de las IES y del propio organismo acreditador. El instrumento de evaluación es distinto para cada organismo acreditador, por esto nos limitaremos a comentar que se encuentra compuesto por ejes, categorías e indicadores, cuya finalidad es normar o establecer requerimientos mínimos e ideales para un determinado programa educativo.

Por su parte, las tecnologías están compuestas por los elementos permitidos para llenar, revisar el instrumento de evaluación y dar seguimiento a las recomendaciones u observaciones del organismo acreditador, y se integran por plataformas propias de los organismos acreditadores, plataformas propias de la UDG o software y aplicaciones de uso libre. Estas tecnologías se abordarán en apartados posteriores del presente capítulo.

A continuación, nos centraremos en las rutinas, esto es, en los lineamientos operativos formales que trazan la manera de solicitar, aplicar y dar seguimiento a las acreditaciones, estableciendo procesos sistematizados de forma externa, que condicionan la actuación de las IES y de los organismos acreditadores. De acuerdo con Jepperson (1999), los procesos institucionalizados se reproducen a partir de rutinas. Aunado a lo anterior, Pentland y Rueter (1994) aseguran que el comportamiento programable o rutinario de una organización implica: a) la esquematización de un evento, b) señales o estímulos clasificables, c) la presencia de reglas de acción, d) un esfuerzo

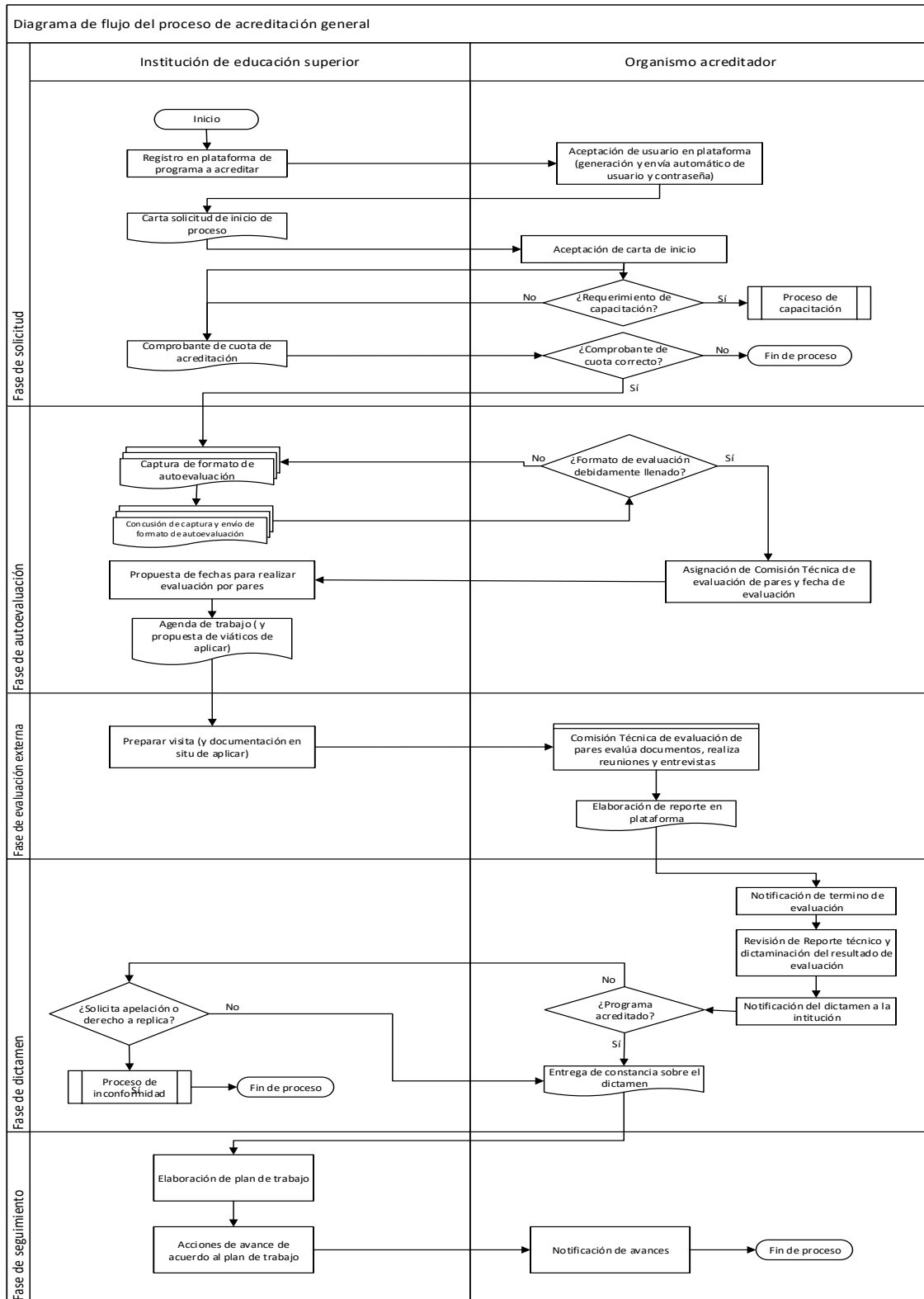
mínimo por parte de los participantes, f) la ausencia de subrutinas no estructuradas, y g) la ausencia de interrupciones y expectativas no satisfechas.

Por consiguiente, al hablar de la acreditación de programas educativos en el SUV asumimos que estos implican la activación de rutinas institucionalizadas. Para ejemplificarlo, tomaremos el diagrama de flujo del proceso de acreditación general desde la perspectiva de los organismos acreditadores del COPAES (Véase Figura 10, pág. 86), puesto que permite observar el comportamiento programable o rutinario de las organizaciones, expuesto por Pentland y Rueter (1994). Además, el modelo expuesto también puede ser aplicable a los procesos seguidos por los CIEES, el CACSLA y GRANA siempre y cuando se tome en cuenta que las mismas actividades se encuentran divididas en un número diferente de fases, pues por ejemplo, los CIEES contemplan seis fases (CIEES, 2019; SEP, 2016), en tanto GRANA tiene las mismas secuencias de actividades pero divididas en diez fases (GRANA, 2013)³⁹.

El diagramado a utilizar, por otro lado, guarda relación con el carácter ideal de las rutinas mencionado por Feldman y Pentland (2003) para quienes estas se crean, mantienen y modifican a través de acciones específicas que son realizadas por sujetos específicos. Así, el carácter ideal o generalizado guarda relación con la estabilidad de la rutina, puesto que permite al personal guiar, explicar y referirse a acciones específicas de una rutina. De esta forma, el carácter ideal o generalizado de la rutina que establecen tanto los organismos acreditadores del COPAES, como otros organismos acreditadores, puede abstraerse y es mostrado a continuación a partir del diagrama de flujo del proceso de acreditación general desde la perspectiva de los organismos acreditadores del COPAES.

³⁹ La similitud de los procesos de acreditación de forma independiente al organismo acreditador, puede ser ejemplificado con el siguiente fragmento de entrevista “El proceso [de acreditación] es el mismo, idéntico. Lo único que cambia es la metodología [o instrumento de evaluación]” (Anónimo 5, 2019).

FIGURA 10. DIAGRAMA DE FLUJO DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ORGANISMOS ACREDITADORES DEL COPAES



Elaboración propia con base en COPAES (2016); CAESA (2018) y CONAIC (2012)

Tomando como referencia los lineamientos operativos señalados por los diferentes organismos acreditadores pertenecientes al COPAES, estos concuerdan en una rutina, que pueden expresarse a partir del diagrama anterior. A través de este, se observan calles verticales que muestran las tareas a realizar por parte de los tres actores involucrados; las instituciones de educación superior y el organismo acreditador (que forma parte del organismo acreditador). Estos actores interorganizacionales corresponden, teóricamente, a los que Clark (1965) menciona. Para este autor, las organizaciones determinan autoridades y supervisores, responsables y ejecutores de acciones a partir del establecimiento de estructuras formales, conformando protocolos de trabajo que reducen las opciones de actuación.

A su vez, el diagrama tiene calles horizontales, que muestran el orden de ejecución de las operaciones de acuerdo con cinco fases, que contemplan la solicitud de evaluación y acreditación, la fase de autoevaluación, fase de visita in situ o evaluación externa, la fase de dictamen y la fase de seguimiento. Esta última es optativa dependiendo del organismo acreditador. Asimismo, el diagrama muestra, *grosso modo*, los elementos mencionados por Pentland y Rueter (1994), es decir, los diferentes tipos de estímulos que detonan la ejecución de opciones que limitan las acciones, reduciendo el esfuerzo de los participantes en la elección de las mismas. También muestra la presencia de subrutinas y la ausencia de interrupciones que bloqueen el flujo de acciones.

Adicionalmente, el diagrama muestra de forma explícita o implícita los tres tipos de control mencionados por Scott (1999): controles estructurales, que establecen a los diferentes participantes durante el proceso de acreditación; controles de proceso, que se definen por las limitadas actividades a realizar por parte de cada participante; y los indicadores de resultado, que especifican el alcance de los objetivos o las características del programa educativo y pueden ser observados a través de las diferentes acciones que implican la elaboración, captura y revisión de documentos.

En su conjunto, los controles expresados en el diagrama facilitan la comprensión del proceso de acreditación. No solo identifican a los actores, sus responsabilidades y limitaciones, sino que también pueden optimizar el tiempo de ejecución de las distintas actividades y crean una rutina fácil de efectuar y reproducir. Esta rutina es reproducible debido a la creación de mitos en las organizaciones para darle sentido, asegurar su

cumplimiento y con ello garantizar la legitimidad organizacional⁴⁰ (Blum y Mchugh, 1971; Greenwood, Oliver, Kerstin, y Roy, 2008).

Actores encargados de la evaluación, acreditación y seguimiento en la UDG

De acuerdo con Dowling y Pfeffer (1975), la adquisición de legitimidad por parte de organizaciones cuyos valores, productos o métodos de operación están en desacuerdo con las normas sociales implica la modificación de estos valores, productos o métodos. En algún momento esto ocurrió en la UDG y el SUV: para ajustarse a los valores implícitos y explícitos de las acreditaciones de programas, la UDG agregó estructuras formales (o áreas), tecnologías y lineamientos que conforman procesos propios para realizar la solicitud, aplicación y seguimiento de los procesos de acreditación, a los que llamamos en apartados anteriores factores internos de institucionalización, que implican la creación de rutinas.

Estructuras formales o áreas organizacionales

Con la intención de atender los requerimientos de los procesos de acreditación e implementar sus resultados, la UDG ha optado por la creación de áreas especializadas. Una de estas instancias es la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP), se creó en 2005 y, dentro de ella, la Unidad de Evaluación y Acreditación. Ambas dependencias se encuentran en constante contacto con los centros universitarios, con el Sistema de Educación Media Superior de la UDG (SEMS) y con la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional (COPLADI) de la UDG.

La CIEP de la UDG, es una instancia descentralizada responsable de realizar estudios y proponer estrategias que definan la política académica de la institución en materia de innovación, gestión curricular, oferta académica y difusión educativa que impacten en el ámbito micro de los programas educativos y macro de la oferta académica en los niveles medio superior, superior y posgrado (CIEP, 2019).

La Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA), dependiente de la CIEP, es un área especializada responsable principalmente de organizar, sistematizar y dar

⁴⁰ No abordaremos este último punto, sin embargo, conviene tenerlo presente pues las organizaciones desarrollan ideologías o reglas institucionalizadas que constituyen los mitos socialmente aceptados y resistentes a los cambios. Los mitos facilitan la cohesión organizacional al interior o exterior de las IES (Clark, 1972, 1983), a la vez que crean y complejizan las estructuras organizacionales formales, aseguran la aprobación social (legitimidad) y condicionan la eficiencia (Greenwood et al., 2008; Meyer y Rowan, 1999; 2013).

seguimiento, en coordinación con otras instancias de la UDG, a los procesos de acreditación de los programas educativos, actualizar la base de datos con las recomendaciones y observaciones emitidas por los organismos acreditadores y elaborar propuestas para la innovación de ambientes de aprendizaje en los programas educativos.

La UEA, durante su colaboración con los centros universitarios, toma en cuenta las estrategias y características operativas de cada centro universitario para realizar la solicitud, aplicación y brindar seguimiento, de ser requerido, a los procesos de acreditación (Anónimo 5, 2019), esto es, el SUV al igual que otros centros universitarios, define áreas, grupos y actividades específicas para operar y atender los requerimientos que demandan estos procesos.

Por lo anterior, en el caso específico del SUV, se cuenta con una Coordinación de Evaluación y Acreditación (CEA), instancia que durante los procesos de acreditación se encuentra estrechamente vinculada con la UEA de la UDG (Anónimo 5, 2019). Igualmente, dentro del SUV, la CEA se encuentra en constante comunicación con otras áreas del SUV, como pueden ser: la Rectoría, la Coordinación de Planeación, Dirección Académica o las Coordinaciones de programas educativos (Véase Figura 9, pág.75).

Además de la CEA, el SUV dispone de dos Comités. El primero es el Comité General de Evaluación y Acreditación de los Programas Educativos del Sistema de Universidad Virtual (Comité General), integrado por directivos del SUV, es decir, por los encargados de la Rectoría, la Dirección Académica, la Dirección Administrativa, la Dirección de Tecnologías, la Jefatura del IGCAAV, la Jefatura de la Unidad de Promoción, la Coordinación de Evaluación y Acreditación, y la Coordinación de Programas Educativos. Las principales funciones del Comité General son la definición de políticas, lineamientos y acciones para realizar los procesos de acreditación al interior del SUV (SUV, 2017).

El segundo es el Comité para la Evaluación y Acreditación para cada Programa Educativo (Comité por programa educativo), conformado por el coordinador de carrera y un número variado de académicos de apoyo. En total cada comité está conformado por un grupo de tres a seis integrantes. Entre sus funciones principales se encuentra la integración de expedientes y captura de información en el formato de evaluación, brindar apoyo durante la visita in situ, dar seguimiento a las observaciones y recomendaciones emitidas por los organismos acreditadores u alguna otra actividad que el Comité General determine conveniente (SUV, 2017).

De esta manera, al contrastar lo expuesto con las teorías de Hage y Aiken (1969)⁴¹ podemos apreciar, por un lado, que la estructura organizacional dispuesta para atender los procesos de acreditación es compleja en relación con el número de instancias interdependientes, ya sea al interior del SUV o en la relación entre el SUV e instancias de la UDG, así como entre estas y los organismos acreditadores. La complejidad de dichas interrelaciones se observará a medida que abordemos la metodología, que tanto el SUV como la UDG implementan para atender dichos procesos.

Además, es importante destacar que la estructura organizacional que atiende los procesos de acreditación es alterna a la expuesta en la segunda subetapa de cambios en el SUV, abordada en el capítulo 3 (Véase

Segunda subetapa Sistema de Universidad Virtual, 2016 – 2019, capítulo 3, pág. 75), pues la implementación de los dos comités es de uso exclusivo para realizar los procesos de acreditación. Además, sigue la misma lógica de jerarquías organizacionales, por la cual, la autoridad se encuentra dispersa en los diferentes niveles jerárquicos de la organización.

Derivado de lo anterior, es posible observar la complejidad de las interrelaciones organizacionales y la visible división de autoridad en los diferentes niveles operativos de la estructura organizacional del SUV y la UDG, a partir de las cuales muestra lo expuesto por Perrow (1991), quien menciona que a mayor jerarquización mayor descentralización en la autoridad.

La rutinización de los procesos organizacionales genera autoridad y control, lo cual implica la formalización de los roles organizacionales (Hage y Aiken, 1969) que, a su vez, produce burocratización. Clark (1986) se refiere a estos procesos para señalar que la autoridad burocrática se despliega por una jerarquía formal a través de los diferentes puestos que coordinan actividades mediante criterios impersonales.

Tecnologías

Anteriormente, comentamos que las tecnologías hacen referencia a elementos que los organismos acreditadores establecen para realizar el vaciado de información en el

⁴¹ Hage y Aiken (1969) proponen cuatro variables que definen la relación entre rutina y estructura organizacional, conformadas por el grado de centralización de la autoridad, el grado de formalización de la rutina, el grado de estratificación de la estructura organizacional y el grado de complejidad de la misma.

formato de evaluación, revisión del instrumento de evaluación y el posterior seguimiento de recomendaciones u observaciones que realiza el organismo acreditador a la Universidad. Así este tipo de tecnología corresponde a plataformas digitales propias de los organismos acreditadores, plataformas propias de la UDG o software y aplicaciones de uso libre.

Los organismos acreditadores que al momento de realizar el proceso de acreditación en el SUV contaban con plataformas digitales⁴² corresponden a los CIEES, el Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC) del COPAES y el organismo internacional GRANA. Por consiguiente, los organismos acreditadores nacionales correspondientes al Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y afines (CACECA) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA), ambos del COPAES, así como el organismo internacional CACSLA, se apoyan en herramientas digitales de uso libre.

Respecto de la plataforma digital de los CIEES, esta cuenta con dos plataformas de uso en común para los siete comités que lo componen. Las instituciones de educación superior solo pueden acceder a la plataforma una vez que concluyó de forma favorable el subproceso de solicitud y pago del servicio, al finalizar este subproceso los CIEES proporcionan una clave de acceso (restringido) a la universidad solicitante, mediante esta clave de acceso las IES pueden acceder a la Guía para la Autoevaluación de Programas Educativos de Educación Superior (GAPES), de ahí el nombre de una de las plataformas. El acceso a la plataforma permite a las universidades el llenado en línea del formato de evaluación (CIEES, 2018; Vidal y Llarena, 2018).

Igualmente, la plataforma bajo el nombre de Carpeta Electrónica para Evaluadores (CAE) permite a los pares evaluadores revisar la información que previamente ingresaron los evaluadores, a partir de las entrevistas y los recorridos guiados que realizaron, a la vez que organiza la información, permite visualizar un resumen sobre los avances de la evaluación y facilita la creación del reporte final de la visita (Vidal y Llarena, 2018). Asimismo, presenta un marco categórico a modo de rúbrica de evaluación que facilita la visualización, análisis y emisión de juicios a los evaluadores. Para ejemplificar lo anterior, presento el siguiente fragmento de entrevista.

⁴² Plataforma digital o simplemente plataforma hace referencia a sitios web, que almacenan datos a la vez que contienen programas o aplicaciones que facilitan su análisis.

Me di cuenta de lo bien diseñada que está la plataforma que usa CIEES para el evaluador [...], porque tu alimentas información y cuando estás en otro paso de la evaluación te trae la información para que la utilices...finalmente calificas con base en rúbricas, con colores como semáforo y te da una serie de descripciones — A ver ¿lo que observaste corresponde a este? — Y luego tiene las descripciones de la luz roja, de la luz verde...tiene como cuatro colores [...]. A lo mejor no todas las descripciones estaban ahí presentes pero la que más correspondía a lo que viste ese colorcito le ponías. Me di cuenta de la forma como CIEES evalúa. Además, me dieron un curso en línea (Anónimo 9, 2019).

Como se puede apreciar, el uso de las plataformas GAPES y CAE⁴³ por parte de los CIEES se encuentran sistematizadas (a partir de diferentes elementos). De forma contraria, el uso de plataformas y herramientas digitales que implementan los organismos acreditadores del COPAES depende de la metodología que cada organismo acreditador determine conveniente. Por lo anterior, el único organismo acreditador (de los estudiados) que ha realizado el proceso de acreditación en el SUV con apoyo de una plataforma propia corresponde al CONAIC.

La plataforma del CONAIC⁴⁴, a diferencia de la plataforma CAE y GAPES de los CIEES, cubre todo el proceso de acreditación, desde el registro para realizar la solicitud, el pago del servicio, el llenado del formato de evaluación, la revisión, el dictamen y el posterior seguimiento. Al igual que los CIEES, la plataforma puede albergar diferentes tipos de usuarios, otorgando y restringiendo permisos e información dependiendo del perfil de usuario (institución, evaluador, acreditador y administrador) (CONAIC, 2018). En cuanto a las interfaces de usuario, estas también son distintas para evaluados y evaluadores, facilitando la evaluación de los indicadores, la emisión de un dictamen y la visualización de las recomendaciones a las universidades participantes (Ortega y Marconi, 2015).

Durante el proceso de evaluación, en la plataforma del CONAIC se utiliza un formato de evaluación propio para definir los criterios de valoración, correspondientes a una escala cualitativa y cuantitativa (en donde E = Excelente =3 puntos, B=Bueno=2

⁴³ Las plataformas descritas corresponden a GAPES v.1.0 y como CAE v.1.2, las cuales son actualizadas constantemente, por lo que la información presentada puede discrepar en relación con otra versión.

⁴⁴ La plataforma del CONAIC, en contraste con otras plataformas, no cuenta con un acrónimo a modo de nombre propio.

puntos, R= Regular=1 punto y M= Malo=0 puntos) cuyos evaluadores suman y clasifican de acuerdo con intervalos decimales y cualitativos (Ortega y Marconi, 2015). Sin embargo, es necesario destacar que la plataforma se encuentra en constante desarrollo y, por lo tanto, algunos de los elementos señalados anteriormente pueden haber cambiado.

Otro de los organismos que cuenta con una plataforma para realizar procesos de acreditación es el organismo internacional GRANA, quien cuenta con el Sistema de información para la gestión de la evaluación internacional de la educación superior (SIEVAS) que probablemente es la plataforma más robusta de las anteriormente expuestas. La plataforma se precisa para el llenado del formato de evaluación, la revisión, el dictamen y el posterior seguimiento. Asimismo, contempla cinco tipos de usuarios (administrador, evaluado, evaluador, experto y consultor) con acceso restringido mediante las cuales permite o niega a los usuarios realizar ciertas acciones o visualizar determinada información (GRANA, 2015).

Al igual que la plataforma de los CIEES, el SIEVAS permite visualizar de forma ordenada la información, facilitando el análisis y emisión de juicios a los evaluadores. Estos juicios de valor también se realizan en relación con niveles dentro de una escala de clasificación a modo de semáforo de colores (Rojo=baja calidad, amarillo=media calidad, verde= alta calidad), sin embargo, la diferencia radica en que GRANA agregó subniveles de valoración (donde 1= Muy escasa calidad a 10= Muy alta calidad) (GRANA-OUI, 2015).

Otras tres diferencias y ventajas del SIEVAS es la opción de contar con información para monitorear la misma, a partir de gráficos dinámicos sobre los resultados tanto de la autoevaluación como de la evaluación externa, ya que tanto la captura de información en el formato, como la autoevaluación y la evolución por pares puede realizarse en paralelo. La segunda diferencia, es el espacio llamado observatorio mundial del SIEVAS, espacio donde se encuentra un repositorio de información con experiencias y opiniones de expertos inter y multidisciplinarios en la temática. De este modo, los aportes de los expertos permiten actualizar el modelo de evaluación GRANA. La tercera diferencia corresponde a las opciones de retroalimentación, también conocidas como metaevaluación de los evaluados hacia GRANA (2015).

Por último, dado que el proceso para realizar el llenado del formato para la autoevaluación y el correspondiente armado de expediente es distinto para cada organismo, el resto de los organismos acreditadores estudiados, conformados por

CAESA, CACECA y CACSLA al no contar con una plataforma propia, se apoyan en herramientas digitales de uso libre como Drive, OneDrive o similares para realizar el llenado, evaluación y seguimiento de los procesos de evaluación y acreditación (Anónimo 4, 2019; Anónimo 5, 2019; Anónimo 9; 2019). Cabe mencionar, que el uso de estas herramientas no tiene implicaciones para el personal interno y externo al SUV que participa en los procesos de acreditación (Anónimo 9, 2019).

Asimismo, el SUV implementa dichas herramientas (entre otras) para estar en constante comunicación con los implicados al interior de la organización, durante los procesos de acreditación e igualmente para organizar, determinar responsables, llenar el formato de autoevaluación, concentrar la información, sintetizar dicha información, crear el portafolio de evidencias u algunas otras acciones necesarias (Anónimo 4, 2019; Anónimo 9, 2019). Sin embargo, una vez que el programa educativo fue dictaminado favorablemente y fueron recibidas las recomendaciones, parte de esta información es emitida a la CIEP a través del Sistema de Seguimiento a la Calidad de los Programas educativos (SISECA) de la UDG.

SISECA fue creado en 2010 (Raygoza y Cárdenas, 2010) y es una plataforma robusta, que tiene por objetivo recabar y procesar estos datos, crear reportes estadísticos y distribuir la información para apoyar en la toma de decisiones, sobre acciones que se relacionan con el seguimiento a los procesos de acreditación de todos los programas educativos que conforman la oferta educativa de la UDG. De esta manera, parte de la información que se recibe a través de SISECA son los dictámenes (digitalizados), las recomendaciones u observaciones (por indicador), las acciones a implementar para atender la recomendación, el responsable de las acciones (ya sea, por ejemplo, la Secretaría Académica, la Secretaría Administrativa o la Coordinación de Carrera). Asimismo, en SISECA es capturada la fecha compromiso para solventar la observación y el estatus de esta de acuerdo con tres criterios: solventada, en proceso o no finalizada. Cabe destacar que una vez que la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la CIEP captura la información, los responsables de cada Centro Universitario (o SEMS) deben ingresar a SISECA para modificar y actualizar el grado de avance de las recomendaciones emitidas (CIEP,2019; Anónimo 4, 2019; Anónimo 5, 2019; Anónimo 9; 2019).

En suma, independientemente del tipo de tecnología que se implemente durante los procesos de acreditación, ya sea plataforma o herramienta digital de uso libre, lo importante es rescatar que los cambios provenientes de estas tecnologías afectan las

condiciones organizacionales (Tushman y Anderson, 1986) al influir en la definición de la estructura (Hage y Aiken, 1969) operativa de la organización, a la vez que interviene en el grado de rutinización (Perrow, 1991) mediante la planeación y programación de acciones definidas (Hage y Aiken, 1969) aumentando el control y la eficiencia en los procesos (Ritzer, 2002).

Las tecnologías definen la estructura organizacional, en parte, al definir roles o perfiles de usuarios con dinámicas de participación sistematizadas en los procesos. Así la participación en la plataforma por parte de un evaluado está claramente definida mediante las opciones de acción y permisos de acceso o edición, que serán distintas a las de un usuario de tipo evaluador, quien tendrá márgenes de acción, permisos de acceso y edición distintos al primero.

Las acciones predefinidas siguen una secuencia, no necesariamente lineal, pero sí previamente planeada o programada, que se vuelve relevante y restrictiva para la conclusión del proceso de acreditación. Por ejemplo, para iniciar el proceso de autoevaluación (y elaboración del portafolio de evidencias) por parte de un evaluado dentro de una de las plataformas, fue necesario realizar previamente el proceso de solicitud, pago de servicio, alta o registro en la plataforma y otorgamiento de permisos para acceder a la plataforma digital. En cambio, para los organismos que no cuentan con una plataforma, el llenado del formato de evaluación por parte de los evaluados puede seguir un orden de acontecimientos más laxo, como, por ejemplo, realizar la captura de información en el formato a la par que el pago de servicio, el registro de solicitud ante el organismo o compartir información en la herramienta digital de uso libre.

De esta manera, se puede argumentar que el uso de plataformas aumenta el control sobre los procesos de acreditación, creando rutinas o secuencias de acciones estrictas para lograr la conclusión satisfactoria del proceso. Dicho de otro modo, contribuye en la sistematización del proceso, bajo la premisa de lograr mayor eficiencia, aunque no la eficacia sobre el proceso de acreditación.

Asimismo, el control dentro de las rutinas que se manifiesta en el uso de tecnologías es fácilmente observable, a la vez que programable. Además, es menos probable que los actores o participantes presenten hostilidad hacia la tecnología empleada o hacia los supervisores o propietarios (Ritzer, 2002). Por lo anterior, no sorprende lo expresado por el informante anteriormente citado, quien manifiesta que la plataforma que elaboraron y utilizan los CIEES se encuentra bien diseñada, a pesar de

las restricciones que presenta al momento de ponderar o calificar el indicador mediante la rúbrica.

Metodología, lineamientos o proceso

La metodología o lineamientos hacen referencia a las reglas operativas para realizar el proceso de acreditación en la UDG y al interior de SUV. No hacen referencia al instrumento de evaluación que, en ocasiones, también recibe el nombre de metodología. De esta manera, los lineamientos de operación se traducen en acciones dentro del proceso de acreditación. A pesar de que los lineamientos operativos no se establecen en un documento normativo del SUV o la UDG, son claramente identificables, facilitando su conocimiento y aplicabilidad en todos los centros universitarios y el SEMS de la UDG, así como por parte de la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) de la UDG.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de acreditación del SUV y la UDG respeta los lineamientos que marcan los diferentes organismos acreditadores. Este proceso en general puede ser dividido en cinco fases: a) fase de preparación y solicitud de acreditación, b) fase previa la visita *in situ* o autoevaluación, c) fase durante la visita *in situ* o evaluación externa, d) fase de dictamen y e) fase de seguimiento. En adición a estas fases existen dos subprocesos condicionados a las circunstancias o resultados de la acreditación, correspondientes a la capacitación y la réplica. Todas las anteriores serán descritas a continuación, Además, también puede ser consultado de manera general en el siguiente diagrama

FIGURA 11. DIAGRAMA DE FLUJO DEL PROCESO GENERAL DE ACREDITACIÓN DEL SUV Y LA UDG



Elaboración propia con base en entrevistas

Fase de preparación y solicitud de acreditación

Una forma de mostrar la institucionalización del proceso de acreditación en la UDG y el SUV, es a partir de la preparación previa que demanda el proceso de acreditación y que se desprende de los requisitos señalados por los organismos acreditadores nacionales para contar con un programa evaluable. Entre las varias condiciones para realizar el proceso de acreditación, una establece que la solicitud deberá presentarse, por lo menos, una vez que haya egresado la primera generación de estudiantes del programa educativo (CIEES, 2019) y, para los organismos acreditadores que forman parte del COPAES (2016), preferentemente después de un año de egresada la generación. Además, los organismos acreditadores internacionales establecen como requisito para que un programa educativo sea evaluable que este se encuentre previamente acreditado por un organismo nacional y su programa de estudios sea actualizado cada cuatro años (CACSLA, 2018; GRANA-OUI, 2018; Anónimo 5; 2019, Anónimo 9; 2019).

De esta manera, para cumplir de forma eficiente con los requisitos señalados, así como con los indicadores que establece cada organismo acreditador en su instrumento de evaluación, la UDG y el SUV siguen un proceso de preparación en miras a la acreditación de sus programas. Esta preparación inicia a la par de la operación del programa (Véase. Fase de preparación, Figura 11, pág.97). Una vez en operación el programa educativo en el SUV, el Director Académico y el Coordinador de Carrera con el apoyo de la Coordinación de Evaluación y Acreditación (CEA) determinan el organismo acreditador nacional o internacional por el cual será evaluado el programa educativo. Esta decisión puede ser sustentada por las políticas institucionales o la disponibilidad de recursos con los que cuente el organismo acreditador, ya que no todos disponen de instrumentos de evaluación o profesionales capacitados para atender a los programas educativos en la modalidad a distancia (Anónimo 5, 2019; Anónimo 9, 2019).

Una vez que fue seleccionado el organismo acreditador, el SUV determinará si cuenta con el formato de evaluación (FE) del organismo acreditador. En caso de no contar con él, podrá solicitarlo ante la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la CIEP, pero en caso de que esta tampoco cuente con dicho formato podrá solicitarlo a otro centro universitario del UDG u otra instancia que la UEA determine conveniente. Aunque este último paso es poco frecuente, pues el SISECA de la CIEP cuenta con un repositorio con todos los instrumentos de evaluación por los que ha pasado la UDG. La finalidad de contar con este instrumento de evaluación es disponer con un marco guía

que oriente el desarrollo del programa educativos, aunque este pueda cambiar con el tiempo (Anónimo 5, 2019; Anónimo 9, 2019).

De esta manera, el formato de evaluación es considerado por el Coordinador de carrera, quien gestiona proyectos y realiza acciones que, en parte, se enfocan en cumplir con lo señalado en los indicadores. Sobre estos proyectos y acciones se registran evidencias (digitalizadas). La intención de almacenar estas evidencias es reducir la pérdida de información y garantizar la obtención de pruebas para su posterior uso en las fases subsecuentes del proceso. Además, este proceso de análisis, revisión, ajuste y registro de evidencias tiene una duración promedio de cuatro o cinco años, esto es, hasta que el programa cuenta con una generación de egresados o un año posterior al egreso de esta generación, momento en que el coordinador determina si el programa cumple con los requerimientos y la mayoría los lineamientos del formato de evaluación.

Subproceso de capacitación

Al mismo tiempo, con apoyo de la Coordinación de Evaluación y Acreditación (CEA) y la Dirección Académica del SUV se determina si es requerida una capacitación durante el proceso de acreditación, en cuyo caso se procede con el subproceso de capacitación. Este subproceso determina si el SUV cuenta con personal para instruir y asesorar al personal que lo requiera. En caso negativo, la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) identifica si la UDG cuenta con profesionales o pares evaluadores disponibles para apoyar en la capacitación y asesorar al personal del SUV. Si ni el SUV, ni la CIEP cuentan con profesionales que puedan apoyar la UDG gestiona con el organismo acreditador el préstamo del servicio de capacitación, en caso de que este proporcione el servicio.

Además, en caso de solicitar el servicio, la UEA revisa el listado de programas educativos que pasarán por un proceso de acreditación con ese organismo acreditador en la UDG o emite convocatorias a los centros universitarios que conforman la UDG, seleccionando al personal directamente implicado en el proceso de acreditación y creando uno o varios grupos que requieran capacitación por parte del mismo organismo acreditador (Anónimo 5, 2019).

Cabe destacar que el servicio de capacitación generalmente implica un costo y se realiza paralelamente a la autoevaluación o llenado del formato de evaluación. Asimismo, dado que la UDG cuenta con una plantilla de 90 académicos que forman parte de comités de cuerpos evaluadores y acreditadores nacionales e internacionales, y que

dentro de estos se encuentran académicos del SUV, es poco frecuente que el SUV o la UDG no cuenten con personal propio que pueda prestar sus servicios durante el proceso de acreditación. Aun así, se invita al personal del SUV a las capacitaciones que imparte la UEA, la CIEP y los organismos acreditadores con la intención de actualizar al personal (Anónimo 5, 2019).

Como parte del proceso de preparación, el SUV envía a la UEA de la CIEP un documento solicitando programar el proceso de acreditación dentro de los presupuestos de la UDG. Vale decir, que el SUV concursa en el Fondo Institucional Participable, que se concentra en la Coordinación General Académica (CGA), pues la acreditación no la pagan directamente los Centros Universitarios (o SEMS) de la UDG. Sí la UDG determina que no cuenta con presupuesto suficiente o la solicitud se entregó de forma posterior al periodo de planeación y asignación de presupuesto, la solicitud es rechazada, se emite la información al SUV y concluye el proceso. Mas, si se cumplen las dos condiciones anteriores, esto es, la solicitud se entregó a tiempo y se cuenta con presupuesto, la solicitud es aprobada, y la UEA de la CIEP ingresa el programa dentro del listado o padrón de programas evaluables en el ejercicio próximo inmediato de los recursos asignados, e informa al SUV sobre la solicitud aceptada. Todo esto implica un proceso complejo para planear y gestionar los recursos (Anónimo 5,2019; Anónimo 9, 2019).

Inmediatamente después de ser aprobada la solicitud, el Coordinador de carrera o el Coordinador de Evaluación y Acreditación registran el programa en la plataforma del organismo acreditador o en su defecto (de no contar con plataforma) envía un documento solicitando el proceso de acreditación al organismo acreditador. En caso de que el organismo acreditador cuente con plataforma, emite una carta solicitud al SUV, una vez realizado el pago del servicio, la solicitud será remitida nuevamente al organismo acreditador para iniciar con el proceso de acreditación.

En suma, lo observable a partir del proceso de preparación es la modificación y adición de elementos en una rutina previamente establecida por los organismos acreditadores (Véase Figura 10, pág. 86), por el SUV y la UDG para contar con un proceso de acreditación afín a sus necesidades (véase Figura 11, pág. 97). En otras palabras, los organismos acreditadores no mencionan, ni contemplan en su rutina la fase de preparación, sino que el SUV fue quien creó esta fase de seguimiento con la intención de reducir la incertidumbre y garantizar resultados satisfactorios lo que, a su vez, asegura el cumplimiento de las políticas establecidas por la UDG. De esta manera, se

observa la creación de rutinas institucionalizadas en cumplimiento a políticas institucionales (Powell y DiMaggio, 1999), así como patrones por los cuales se interrelacionan el SUV, la UDG y los organismos acreditadores para apoyarse.

En otro orden de ideas, Hage y Aiken (1969) mencionan que las organizaciones con rutinas laborales complejas tienden a contar con profesionales capacitados para ejecutar dicha rutina. En ese sentido, en el SUV y la UDG la profesionalización se refleja no solo en el número de actores involucrados en el proceso de acreditación, sino también en la inversión en capacitaciones, asesorías y apoyos, y que guardan relación con la adopción de roles (mencionados por Hage y Aiken (1969), durante el proceso de acreditación, y que la vez establecen patrones de actuación, modelan el proceso de acreditación y lo hacen fácilmente reproducible.

Asimismo, el proceso de preparación con miras a la acreditación (Véase Figura 11, pág. 97), como otros procesos institucionalizados, constituyen, de acuerdo con Pentland y Rueter (1994), una medida eficiente que pretende cumplir con los objetivos planteados y disminuir la incertidumbre en los resultados, a partir de rutinas y subrutinas claramente sistematizadas, mediante las cuales comienzan a introducirse elementos de control organizacional (Scott y Meyer, 1999).

Estos elementos de control pueden ser estructurales, observables a través de la profesionalización, o la relación entre áreas y grupos definidos. Los elementos de control también pueden encontrarse en el proceso, a través del formato de evaluación, las solicitudes de acreditación y pagos. Asimismo, los controles de proceso implican el uso de tecnologías, como el almacenamiento de evidencias digitales, registros (listados) de programas evaluables o el registro previo en la plataforma del organismo acreditador. Ambos elementos de control restringen y condicionan la actuación de los sujetos.

Fase previa a la visita *in situ*

Inmediatamente después de que el organismo acreditador aceptó la petición del SUV para acreditar alguno de sus programas educativos por la UDG, se emite la solicitud y se realiza el pago por el servicio al organismo acreditador, es aquí cuando comienza la segunda fase previa a la visita *in situ* del proceso de acreditación. Esta fase contempla la realización de tres secuencias de actividades de forma simultánea. La primera de ellas corresponde al organismo acreditador quien designa a los pares que harán la evaluación externa y la visita *in situ*. La segunda corresponde al llenado del formato de evaluación y la realización de la autoevaluación o evaluación interna por parte del SUV. La tercera

secuencia es la gestión de la agenda y fechas de visita, actividades que se coordinan principalmente entre el SUV y el organismo acreditador, con el apoyo (de ser requerido) de la UEA de la CIEP (Véase Fase previa a la visita *in situ*, Figura 11, Pág.97).

Con respecto a la primera secuencia independientemente del proceso y criterios que implique para el organismo acreditador determinar a los evaluadores externos, lo cierto es que inicialmente el comité se encontraba conformado por tres (en ocasiones cinco) expertos disciplinares. Sin embargo, debido a las observaciones que los evaluados emitieron al organismo acreditador, el criterio de conformación fue modificado para incluir a un experto en la modalidad a distancia, (Anónimo 9, 2019).

La segunda secuencia de actividades contempla la organización por comités dentro del SUV, de acuerdo con los grupos ya mencionados anteriormente (véase, Estructuras formales o áreas organizacionales, en este capítulo, pág. 88), el Comité General de Evaluación y Acreditación de los Programas Educativos (Comité General) del Sistema de Universidad Virtual y subordinado a este, el Comité de Evaluación y Acreditación por Programa Educativo (Comité por programa educativo). Mediante el Comité General se establecen responsables por categoría de evaluación y área organizacional, quienes principalmente apoyan en la sistematización, la organización de evidencias y la captura de datos en el formato de evaluación, mientras que el Comité por programa educativo es el principal responsable de contrastar los datos proporcionados entre las diferentes áreas, pues lo que se busca es contar con un solo documento con información integrada (Anónimo 4, 2019; Anónimo 5; 2019).

Tanto el Coordinador de carrera como las diferentes áreas que deben proporcionar información pueden apoyarse en los registros de evidencias, realizados en la fase anterior. Además, la sistematización, captura y contrastación de información ocurre de manera simultánea, creando un ciclo de actividades que no concluye hasta contar con un documento coherente para entregar al organismo acreditador (Anónimo 5, 2019).

El organismo acreditador determina cuándo envía a revisión de pares el instrumento de evaluación contestado. Puede ser durante el mismo ciclo de captura de información en el instrumento (enviando ítem por ítem a través de la plataforma o herramienta digital) (GRANA, 2013) o cuando el formato de evaluación se encuentre completamente contestado (CIEES, 2018). De forma independiente al criterio de revisión que determine el organismo acreditador, determina cuando se encuentra debidamente contestado, respondiendo de forma favorable o de forma negativa; en cuyo caso envía

al responsable directo de la acreditación (al Coordinador del programa educativo o al coordinador del evaluación y acreditación) observaciones y comentarios para el llenado adecuado del instrumento de evaluación.

La tercera secuencia de actividades, que se realiza de forma paralela a la segunda, corresponde a la gestión de la agenda y fecha de visita *in situ*. En esta secuencia participa al interior del SUV, principalmente, la CEA, y el Comité del Programa Educativo. De forma externa al SUV interviene el organismo acreditador y optativamente la UEA de la CIEP. El resultado del intercambio de información y los múltiples acuerdos es la emisión de una propuesta sobre el itinerario de visita, que tanto el SUV, como los pares evaluadores revisan y aprueban. De ser aprobada la propuesta, el SUV, asigna a el Comité del Programa Educativo responsabilidades y actividades a realizar durante la visita *in situ* (Anónimo 9, 2019).

De entre la variada información que se intercambia entre el SUV y el organismo acreditador, se encuentra el itinerario de visita por cada una de las tres sedes donde brinda servicios (véase Figura 1, pág. 18). Así, el cuerpo de pares evaluadores determina si se visitará una sede o varias. Además, el organismo acreditador facilita información sobre los miembros que conforman el comité de pares evaluadores, durante la visita *in situ*, la cual SUV utiliza para darles acceso al campus virtual (lugar donde se desarrollan los diferentes cursos y se brindan diferentes servicios a estudiantes y profesores). De esta manera, el organismo puede optar por omitir la visita *in situ* de forma física. Igualmente se informa sobre los requisitos de hospedaje, viáticos y alimentos para los evaluadores, pues no todos los organismos acreditadores incluyen estos gastos en su cuota por servicio (Anónimo 9, 2019).

Estas tres secuencias conforman la segunda fase del proceso de acreditación en la UDG y el SUV, a las cuales se pueden agregar de forma optativa otras actividades, de activarse el proceso de capacitación mencionado en la fase anterior. Sin importar que se realice o no un proceso paralelo de capacitación, la segunda fase tiene una duración no mayor a cuatro meses. Al término de este tiempo y condicionado a la aprobación tanto del formato de evaluación contestado, como al itinerario de visita, la segunda fase del proceso de acreditación concluye, dando paso a la tercera fase, es decir, la visita *in situ*.

En suma, podemos destacar tres elementos en esta fase. Primero los efectos que tienen las políticas institucionales de la UDG sobre la modificación y ampliación de la estructura organizacional tanto del SUV como de la UDG, a partir de la creación de dos comités (el Comité General y el Comité por programa educativo) y la Coordinación

de Evaluación y Acreditación (CEA) en el SUV, así como la creación de la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la CIEP en la UDG. Esta estructura organizacional compleja y jerarquizada al interior del SUV determina el orden de las acciones y establece las rutinas, facilitando la coordinación y el control entre las partes de la estructura organizacional. Este tipo de coordinación y control, de acuerdo con Bercker (2004) permite desarrollar y ejecutar varias secuencias de acciones al mismo tiempo.

Un segundo elemento es la coordinación y el control interorganizacional entre el SUV y el organismo acreditador, especialmente durante la gestión de la agenda de visita *in situ*, momento en el que establecen fechas, sitios de visitas o costos por viáticos. Además, dicho control y coordinación puede verse amplificado o delineado por el tipo de tecnología que se implemente, especialmente cuando se utilizan plataformas o sistemas como SIEVAS, o CAE y GAPES, ya que permiten o restringen los tiempos de captura, revisión o corrección del instrumento de evaluación, condicionando la secuencia de actuación, ya sea que esta se realice de forma lineal al finalizar el llenado de todo el formato de evaluación, o por secciones al finalizar la captura de la respuesta a un ítem o categoría del formato de evaluación. Asimismo, derivado de las peculiaridades de la modalidad a distancia, el SUV permite a los pares evaluadores el acceso remoto al campus (virtual) universitario, eliminando la necesidad de realizar una visita presencial al Sistema.

El tercer elemento guarda relación con el tiempo que la UDG y el SUV establecen para la conclusión de esta fase, esto es, cuatro meses para la realización de la autoevaluación (captura, revisión o corrección del formato de evaluación) y gestión de la agenda de visita *in situ*. Esta temporalidad se flexibiliza en el SUV y en la UDG, para ajustarse a la rotación de personal o a las necesidades de capacitación (Anónimo 5. 2019). Tanto el tiempo destinado para la conclusión de esta fase como la anterior y subsecuentes son elementos característicos de las rutinas organizacionales. Al respecto Perrow (1991) señala que la temporalidad de las rutinas organizacionales constriñen a la vez que incentivan los cambios en la organización.

Fase durante la visita *in situ*

Durante la tercera fase o visita *in situ*, participan principalmente el SUV y el organismo acreditador, más la UDG a través de la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la CIEP. La visita *in situ* se realiza una vez aprobado el instrumento de evaluación por el

organismo acreditador y durante las fechas establecidas en el itinerario de visita. Destacando que este itinerario contempla tres días de evaluación por parte de un cuerpo de pares evaluadores (Véase Fase durante la visita *in situ*, Figura 11, pág. 97).

Además, el cuerpo de pares evaluadores se conforma por tres a cinco académicos expertos en la disciplina del programa educativo a evaluar. Aunque, como ya se mencionó anteriormente, derivado de las observaciones que los programas a distancia evaluados hicieron a los organismos acreditadores en relación con la necesidad de contar con evaluadores expertos en la modalidad a distancia, los organismos acreditadores modificaron la conformación del cuerpo de pares evaluadores para incluir a un experto, ya sea en tecnologías o en la modalidad a distancia.

Te voy a poner un ejemplo, los CIEES el año pasado... Me buscaron y me dijeron —Vamos a evaluar una carrera de indumentaria y modas, [...], pero ellos se definen como modelo mixto, entonces necesitamos a alguien experto en educación a distancia, ¿Nos apoyas? Van a ir los tres evaluadores de siempre y tu nada más te vas a enfocar en lo que tenga que ver con educación a distancia y las tecnologías ¿sale? —. Entonces acompañé al comité evaluador de tres expertas en la materia (en modas), y yo nada más evalué el resto. Aunque, ya en la práctica como trabajamos en equipo se ventilaba indicador por indicador lo que habíamos observado, y pues yo también tenía voz al momento de asignar una calificación...Bueno, eso me tocó vivir (Anónimo 9, 2019).

El ejemplo anterior muestra la adición de un miembro más (experto en la modalidad a distancia) al cuerpo de pares evaluadores. También ejemplifica cómo es posible que este experto se desempeñe durante el debate y evaluación de evidencias que el programa educativo y la institución educativa exponen. Mas, previo a realizar este debate, el comité de pares evaluadores realiza observaciones sobre las evidencias y entrevistas a las que asistieron durante la visita *in situ*. Es decir, no solo se coteja lo expuesto en el documento de evaluación con lo observado durante la visita del plantel, ya sea que guarde relación con la infraestructura disponible, el equipo y materiales útiles y los servicios que el SUV ofrece. También se evalúan las respuestas dadas por los diferentes grupos de interés, conformados por: empleadores, egresados, estudiantes, académicos y administrativos.

Durante la visita *in situ*, independientemente de la sede del SUV que estén recorriendo, los responsables del proceso de acreditación solicitan a ciertas áreas permanecer en su lugar y disponibles ante cualquier eventualidad, pues es común que los evaluadores requieran información adicional, con la intención de evaluar el tiempo de respuesta y obtención de información por parte del SUV. Asimismo, durante el recorrido se puede acotar la participación de algún área, para precisar información sobre algún proceso o servicio, insumos, equipos o infraestructura disponible. Así, la realización de la visita también implica la asistencia a entrevistas por parte de administrativos y técnicos.

Igualmente, la agenda de visita *in situ* contempla la realización de entrevistas, mismas que se pueden realizar por videoconferencia, por las particularidades de la modalidad a distancia. Aunque algunos organismos acreditadores aun prefieren realizarlas de manera presencial para entrevistar a algunos grupos, tal es el caso de entrevistas a empleadores y académicos, para estos casos se contemplan espacios físicos dentro o fuera del SUV, así como facilidades para presentarse en el lugar y tiempo citado (Anónimo 5, 2019; Anónimo 9, 2019). Por el contrario, las entrevistas a egresados y estudiantes pueden ser completamente en línea, para las cuales se dispone de un espacio físico adecuado dentro del SUV para realizar las entrevistas a través de alguna plataforma (Anónimo 1, 2019; Anónimo 8, 2019; Anónimo 9, 2019).

Además, la realización de las entrevistas (y durante todo el proceso de acreditación, en general) implica la aceptación de roles por parte de los participantes. Por ejemplo, durante las entrevistas un egresado o académico que cuente con su propia empresa y emplee trabajadores del programa en proceso de evaluación, no podría ser entrevistado como empleador, pues su opinión sesgaría los resultados (Anónimo 8, 2019). De igual forma, un evaluador no puede comparar los procesos de un programa educativo con los realizados en otro programa educativo, ni emitir sugerencias sobre el deber ser del programa de acuerdo con algún referente previo. No obstante, durante los procesos de acreditación de programas a distancia, en ocasiones “*Hay evaluadores que se salen de su rol*” (Anónimo 9, 2019) específicamente durante la visita *in situ*. Esto puede tener consecuencias mínimas para el evaluador, pero grandes para el programa educativo. Así el programa educativo puede no ser acreditado, mientras la sanción para el evaluador es su exclusión durante la fase de seguimiento o réplica.

Una vez que el Comité evaluador concluye tanto la visita guiada, como las entrevistas y realiza sus observaciones, el SUV habilita un espacio privado para uso

exclusivo del comité de pares evaluadores, sin conexiones telefónicas o internet, con equipo de cómputo, impresoras o alguna otra especificación propia de cada comité evaluador. El espacio dispuesto sirve para que el comité de pares evaluadores pueda contrastar y debatir las evidencias con las observaciones, y emitir una evaluación preliminar. Cabe destacar que en caso de dudas los evaluadores podrán solicitar información o entrevistas adicionales.

Como resultado del debate, contrastación de las evidencias y observaciones generales, el comité de pares evaluadores elabora un reporte técnico de evaluación del programa educativo, el cual contiene una calificación preliminar, así como observaciones y/o recomendaciones que deberán ser atendidas por el personal que labora en el SUV y el programa educativo. Sí el organismo acreditador dispone de plataforma, tanto el reporte técnico de evaluación, como la notificación de conclusión de evaluación puede ser enviado directamente por ese medio. En caso contrario, el organismo acreditador dispone algún otro medio o momento para elaborar estos documentos. Esto marca el fin de la visita *in situ* y el inicio del proceso de dictamen final.

En síntesis, es posible apreciar, la gran cantidad de actividades que se realizan durante la visita *in situ* del proceso de acreditación en un periodo relativamente corto, tanto por parte del personal del SUV, como por el cuerpo de pares evaluadores. Sobre este último, la modificación del cuerpo de pares evaluadores para integrar a un experto en tecnologías o en la modalidad a distancia, puede representar una modificación menor, sin embargo, permite apreciar las sinergias interorganizacionales que modifican las rutinas preexistentes en los procesos (Becker, Lazaric, Nelson, y Winter, 2005; Feldman y Pentland, 2003) y la asimilación de roles durante los procesos (Hage y Aiken, 1969).

En relación con las sinergias organizacionales, estas se pueden ejemplificar, no solo con la modificación del cuerpo de evaluadores externos, sino con las retroalimentaciones provenientes de los evaluados, a partir de la metaevaluación, son generados cambios al interior del organismo acreditador. De igual forma, las observaciones y recomendaciones por parte de los evaluadores miembros del organismo acreditador generan cambios al interior del SUV y la UDG.

Igualmente, durante la fase de vista *in situ* es posible apreciar los diferentes tipos de roles así, por un lado, los organismos acreditadores requieren de un profesional con carrera afín a la modalidad a distancia o el uso de tecnologías para evaluar los programas educativos, y por el otro lado, el SUV y la UDG capacitaron a su personal y crearon una coordinación y varios comités especializados en la intención del proceso de

acreditación. Igualmente, es posible apreciar otros roles importantes que tiene lugar durante esta fase, tal es el caso de los entrevistados, ya sean estos empleadores, egresados o estudiantes.

Fase de dictamen

Una vez entregado el reporte técnico de evaluación *in situ* al comité dictaminador del organismo acreditador comienza la cuarta fase del proceso de acreditación, es decir, el dictamen final del programa educativo (Véase Fase de dictamen, Figura 11, pág.97). El comité dictaminador del organismo acreditador, también nombrado comité interinstitucional, establece una fecha para la revisión de reportes técnicos de evaluación de los diferentes programas en proceso de acreditación (Anónimo 9, 2019). Este comité revisa el reporte técnico de evaluación y determina el tipo de dictamen que obtendrá el programa educativo, ya sea desfavorable con estatus “no acreditado, o favorable, con estatus “acreditado”. Para el primer caso, la emisión del dictamen desfavorable será acompañado del informe final con las observaciones y recomendaciones que el comité de pares evaluadores elabora.

Subproceso condicional de réplica

Una vez aceptado el dictamen del programa educativo por el SUV, si el programa de licenciatura no es acreditado o es acreditado con observaciones no procedentes, el dictamen se somete a réplica, la cual consiste en observar las recomendaciones e identificar los fallos o bajas calificaciones para cada indicador. Posteriormente, de acuerdo con las evidencias previamente enviadas al OA, objetar los fallos mediante la entrega de un documento de réplica al OA.

Aunque no es claro en qué consiste el documento de réplica, lo cierto es que contiene un argumento contra el fallo, evidencias que soportan el argumento, así como la ubicación de esta evidencia dentro del expediente o portafolio de evidencias previamente entregado. Posteriormente este documento es renviado al organismo acreditador para su revisión y el cambio o permanencia del estatus anteriormente asignado (Anónimo 9, 2019).

El SUV ha pasado solo en dos ocasiones por el proceso de réplica, ante Conacyt y los CIEES. Para el caso específico de la Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO), inicialmente los CIEES la dictaminaron como no acreditada, a finales de 2017. Así, el proceso de réplica ocurrió a la par que el proceso de acreditación

del mismo programa educativo ante CACECA. Ambos procesos se realizaron en un periodo de tiempo relativamente corto, terminando en diciembre. Pues en palabras de las fuentes consultadas.

puede ser que [el dictamen de acreditación] se te vence en un mes y no quieres [...] que tus indicadores bajen, entonces es un mes de trabajo duro...El programa que te dije que lo sacamos en un mes fue una acreditación...Dijo la rectora —¡Ha! no, no voy a cerrar el año...— Fue cuando los CIEES no nos habían acreditado...creo que reprobo el programa de administración, hicimos la réplica, pero en lo que la procesaban pues íbamos a terminar el año, e iban a bajar los indicadores, y los rectores presentan un informe y no pueden verse mal...Entonces, ya si tiene todo, pues vámonos a acreditar con COPAES. Fuimos a llenar todo lo de COPAES con CACECA, [...]. Se dialogó con ellos para que fuera algo rápido y lo sacamos en un mes, y nos fue bien, así el último día antes de irnos de vacaciones de navidad, fue el último día de evaluación [del proceso de réplica] (Anónimo 9, 2019).

Múltiples observaciones se pueden mencionar sobre el fragmento de entrevista presentado. Sin embargo, nos gustaría resaltar dos aspectos, el primero relacionado con el proceso de réplica, señalado como trabajo duro, lo que condiciona su realización especialmente cuando el programa fue acreditado (Anónimo 9, 2019). El segundo es la duración de este proceso, que cubre aproximadamente un mes, en el cual al SUV le resulta relativamente fácil superponer las actividades propias del proceso de réplica con otras actividades, por ejemplo, con otros procesos de acreditación (en el caso de la LAO con CACECA y CACSLA). Esta premura depende en gran medida de los objetivos o intereses que persiga el SUV.

Retomando la fase de dictamen, si el dictamen que el comité emite es favorable y, por tanto, el programa se encuentra acreditado, probablemente el SUV omita el subproceso de réplica. De esta manera, el paso siguiente es que el SUV emita el dictamen junto con el informe oficial de seguimiento (digitalizados) a la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la CIEP, con lo que finaliza esta fase e inicia el seguimiento.

En suma, la fase de dictamen dura relativamente poco y no implica para el SUV realizar demasiadas acciones, lo que hace posible superponer esta fase con algún otro proceso (Anónimo 8, 2019; Anónimo 9, 2019). Sin embargo, el subproceso de réplica también representa una carga laboral excesiva para el SUV, que deriva en retrasos con respecto a los tiempos de acreditación planeados y un decremento en sus indicadores de eficiencia, que son parte de los motivos por los cuales se acreditan los programas a distancia en esta organización. Por lo anterior, la fase de preparación que el SUV aplica en sus procesos de acreditación, al igual que otros tipos de rutinas que menciona Oliver (1990) son una medida para disminuir la incertidumbre sobre los resultados del proceso.

Asimismo, contrario a la percepción de rutinas como patrones de acción inflexibles (Feldman, 2000; Feldman y Pentland, 2003), es evidente la flexibilidad con que se puede realizar un nuevo proceso de acreditación en el SUV, desde la segunda a la tercera fase, pues de realizarse en un periodo aproximado de cuatro meses (más el tiempo necesario para realizar la visita *in situ*), el SUV y CACECA lo realizaron en un mes, al cual se sumaron actividades de preparación para la acreditación internacional ante CACSLA. Esto hace evidente, la importancia que tiene la acreditación de programas a distancia tanto para el SUV como para la UDG.

Al mismo tiempo, vuelven a manifestarse los apoyos interorganizacionales, en este caso entre SUV y CACECA, donde se pone de manifiesto el desconocimiento que tienen los organismos acreditadores sobre los programas educativos en modalidad a distancia y sus necesidades de acreditación, así como, el imperativo del SUV por acreditar su oferta educativa de acuerdo las políticas con la UDG y ganar legitimidad para sus programas a distancia.

Fase de seguimiento

Una vez que tanto el SUV, como la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la CIEP cuentan con el dictamen y el informe con las observaciones y recomendaciones inicia, la fase de seguimiento, que implica dos subprocesos aislados pero realizados de manera simultánea. Por un lado, la UEA organiza el contenido del informe oficial de seguimiento e ingresan las observaciones y recomendaciones al SISECA, igualmente cambian el estatus del programa educativo de “evaluable” a “acreditado” (Véase Fase de seguimiento, Figura 11, pág.97). El ingresar el programa educativo acreditado como un caso dentro de SISECA, facilita la organización de la información para la posterior

elaboración de informes e investigaciones, que tienen por objetivo general el desarrollo de programas y políticas de aplicabilidad para todos los centros universitarios de la UDG.

Por otro lado, en el SUV se reúne el Comité por programa educativo y, de requerirse, el Comité General para revisar el informe oficial de seguimiento, determinar acciones o proyectos para solventar estas observaciones, establecer fechas para su conclusión y asignar encargados y responsables de los proyectos. Con esta información se realizan tres acciones en paralelo. La primera, es que la Coordinación de Evaluación y Acreditación (CEA) del SUV ingresa información al SISECA, misma que es complemento de la información que previamente captura la UEA.

La segunda acción de seguimiento, al interior del SUV, es el ingreso de los proyectos acordados (incluyendo fechas de término, nombre de los encargados y responsables) y su organización en otra herramienta digital que no interactúa con el SISECA. Esto es porque el SISECA es una herramienta de acceso restringido, mientras que la herramienta digital que se implementa al interior del SUV permite un acceso libre (no por ello menos controlado) a un grupo amplio de usuarios, quienes modifican la información en función de los avances que generan.

La tercera acción de seguimiento en el SUV es la realización de los proyectos y acciones de seguimiento. Para ello, se reúnen de forma semanal el Comité por programa educativo y los responsables de los diferentes proyectos con el objeto de realizar avances semanales sobre los proyectos, evaluar sus resultados y, en caso de obtener resultados insatisfactorios, corregir algún proyecto o generar nuevas acciones. Durante y al finalizar esta tercera acción de seguimiento se generan informes de avance e informes de conclusión de los proyectos (de aplicar) con sus respectivas evidencias.

Además, la realización del informe de avances (o informe de seguimiento) puede tener diferentes fechas de corte de acuerdo con los requisitos que establezca el organismo acreditador, puesto que algunos realizan visitas de seguimiento por parte de pares evaluadores, después de uno, dos o tres años de haberse acreditado el programa educativo. Cabe destacar que para otros organismos acreditadores esta fase de seguimiento no es requerida, sin embargo, de forma independiente, el SUV y la UDG realizan las acciones anteriormente expuestas durante esta fase.

Asimismo, la realización del informe de avances va acompañada de la actualización de la información disponible tanto en las herramientas digitales que el SUV utiliza, como en el SISECA. En la primera herramienta, se abunda en información y evidencias en relación con los indicadores. Mientras que, en la segunda, solo se

establecen las acciones que el SUV realizó para solventar la observación, el responsable y el grado de avance (de acuerdo con tres criterios: solventada, en proceso o no finalizada).

Es preciso señalar que la fase de seguimiento también implica la superposición con fases de otros procesos de acreditación del mismo programa, pues a la par que se realiza el seguimiento a las observaciones, estos implicados pueden estar realizando alguna fase del proceso de acreditación ante otro organismo nacional o internacional, de acuerdo con los protocolos que establece el SUV y la UDG, por lo cual, se acentúa la complejidad de estos procesos de acreditación.

En suma, el proceso de seguimiento realizado por parte del SUV, al igual que el proceso de preparación, pueden percibirse como una parte del proceso propia del SUV, que adoptaron de forma independiente a lo determinado por los organismos acreditadores, pues, aunque algunos organismos brindan pautas al respecto, otros no lo hacen. Además, tanto el SUV y la UDG cuentan con una rutina sistematizada que no se rige precisamente por estas pautas externas al SUV. Ejemplo de ello, es que algunos organismos acreditadores establecen las fechas de revisión de avances de seguimiento, sin embargo, estos no establecen las acciones y formas en que el SUV debe brindar dicho seguimiento.

Por lo anterior, el SUV creó el Comité general y el Comité por programa educativo, los cuales establecen las reuniones mensuales o semanales, acciones a seguir, evaluaciones de logro, repositorios de evidencias, entre otros. Por su parte, la UDG a través de la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA) de la CIEP realiza otro tipo de control y seguimiento, para establecer políticas institucionales con el objetivo de solventar las recomendaciones y observaciones emitidas por los organismos acreditadores, que atañen tanto a la oferta educativa del SUV, como a otros centros universitarios de la UDG o el SEMS, a través de programas institucionales como referidos a FLIP y el programa institucional de tutorías (Véase capítulo 3, pág. 75).

Además, vuelve a hacerse presente la importancia de las herramientas tecnológicas (digitales) y las evidencias sobre las acciones que emprende el SUV. Por un lado, se encuentra SISECA, herramienta de la UDG para llevar un control y análisis de los procesos de acreditación realizados en la UDG, sin embargo, por el otro, este sistema no cuenta con un repositorio de evidencias, ni herramientas para un seguimiento minucioso de los avances. Por ello, el SUV implementa plataformas digitales de acceso abierto para permitir a un grupo amplio de usuarios realizar estas acciones.

Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo se abordaron algunos de los efectos que ha traído consigo la aplicación de políticas para el aseguramiento de la calidad y acreditación de programas educativos en la UDG, en general y la acreditación de programas a distancia en el SUV, en particular, así como algunas consecuencias no previstas por las cuales los organismos acreditadores realizan adaptaciones para evaluar programas educativos a distancia. Este análisis se efectuó a la luz de los procesos de acreditación, entendidos como la activación condicionada de secuencias o patrones de actuación fácilmente asimilables y reproducibles (Feldman y Pentland, 2003; Hage y Aiken, 1969; Jepperson, 1999; Pentland y Rueter, 1994), lo que a su vez conforma rutinas institucionalizadas.

Los efectos a los que nos referimos guardan relación con la permanencia de la rutina, como un elemento que condiciona el desempeño de la organización, mediante mecanismos de coordinación y control que inhiben el cambio organizacional (Feldman y Pentland, 2003; Greenwood, Oliver, Kerstin y Roy, 2008; Jepperson, 1999; Pentland y Rueter, 1994), garantizando su estabilidad (Becker, 2004; Becker, Lazaric, Nelson y Winter, 2005; Oliver, 1990; Perrow, 1991), reduciendo incertidumbres y aumentando la eficiencia del proceso (Meyer y Rowan, 1999). Pero también se refieren a pequeñas modificaciones que trascurren de manera progresiva y permanente en la rutina a través de intercambios interorganizacionales (Becker, 2004; Feldman y Pentland, 2003; Pentland y Rueter, 1994).

De esta manera, al estudiar el proceso de acreditación como una rutina institucionalizada, es posible apreciar la dualidad que representa para las organizaciones participantes, puesto que impide los cambios en dichas organizaciones, al mismo tiempo que los incentiva. Para ejemplificar lo anterior, se abordaron tres temáticas de cambio, correspondientes a la estructura organizacional, las tecnologías y las cinco fases que constituyen el proceso de acreditación implementado en el SUV. Así dentro de las primeras, podemos encontrar cambios en la estructura organizacional provenientes del interior o exterior del SUV.

Dentro de los cambios en la estructura organizacional externa al SUV podemos encontrar, por un lado, cambios menores correspondientes a los organismos acreditadores, quienes modificaron la conformación del cuerpo de pares evaluadores, al agregar a un experto en tecnologías o en la modalidad a distancia. Esta modificación fue

resultado de las retroalimentaciones que realizaron las organizaciones cuyos programas a distancia fueron evaluados por estos organismos acreditadores (entre los que se incluye el SUV). Asimismo, en la UDG se han realizado modificaciones en la estructura organizacional (parte de los cuales ya señalamos en el capítulo 3, véase pág. 75), para aumentar la atención a los procesos de acreditación y enfatizar la importancia de estos el resultado fue la creación de la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA), dependiente de la CIEP, cuya vinculación con el SUV previo y durante los procesos de acreditación es permanente.

Por su parte, los cambios internos al SUV son numerosos, pues es posible observar la creación de la Coordinación de Evaluación y Acreditación (CEA), con el objetivo de guiar y coordinar los procesos de acreditación al interior del SUV. Así como la creación de dos comités para la evaluación y acreditación de programas educativos, cuyas funciones son coordinar, determinar acciones y responsables durante la captura de información en el instrumento, reportar evidencias y autoevaluación del programa educativo a distancia, así como coordinar, determinar acciones y responsables durante la fase de seguimiento.

Asimismo, los cambios estructurales en la organización del SUV implican la profesionalización de funciones durante los procesos de acreditación. De esta manera, no sorprende encontrarnos con 90 profesionales que forman parte de algún cuerpo de evaluación para un organismo acreditador nacional o internacional, y una cantidad, no establecida, pero no por ello despreciable, de pares evaluadores que se encuentran en el SUV, quienes brindan apoyo y asesoría al personal dentro y fuera del Sistema. Esto nos lleva a la definición de roles y funciones del personal implicado en las rutinas. En el caso de los procesos de acreditación al interior del SUV, los participantes no capacitados pueden recibir asesoría e instrucciones directamente de estos profesionales. Además, a dichas asesorías presentadas por los profesionales del SUV se agregarían las capacitaciones o actualizaciones externas al SUV, por parte de la Unidad de Evaluación y Acreditación de la UDG y los organismos acreditadores.

En seguida, en relación con los cambios y permanencias tecnológicos, estas también pueden analizarse, así sean de uso interno o externo al SUV. Dentro de los cambios tecnológicos externos provenientes de los organismos acreditadores, podemos encontrar una variedad de plataformas como el SIEVAS de GRANA, el CAE y GAPES de los CIEES, la plataforma del CONAIC y herramientas digitales de uso libre, utilizados con la finalidad de optimizar la sistematización del proceso y la definición de rutinas, así

como roles dentro de espacios virtuales. Esto permite el análisis secuencial o en paralelo de la información que capturan los evaluados durante el proceso de acreditación. Adicionalmente, aunque no se cuenta con evidencia de la relación de estas plataformas con el observatorio virtual, que fue una plataforma mencionada en el segundo capítulo. Lo cierto es que su desarrollo y posterior aplicación deriva del conocimiento acumulado y colectivo por parte de los principales implicados en estos procesos, señalado por Feldman y Pentland (2003) como aprendizaje organizacional.

De la misma forma, a las herramientas digitales que anteriormente mencionamos, destaca el SISECA, plataforma que utiliza la UDG con la finalidad de sistematizar la información proveniente de los procesos de acreditación, correspondientes a todos los programas educativos que oferta y, a partir de la información recabada, realizar informes e investigaciones que faciliten la toma de decisiones y la creación de políticas aplicables a todos los programas educativos de la UDG. Sin embargo, las características del SISECA no permiten realizar un seguimiento preciso sobre las acciones y avances que realiza el SUV para atender las observaciones y recomendaciones de los organismos acreditadores, por ello, al interior del SUV se implementan herramientas digitales de uso libre, mismas que facilitan el acceso al personal implicado, permitiendo la actualización constante de la información y concentración de evidencias. Esto también puede demostrar las capacidades reflexivas sobre las acciones que se realizan durante el proceso de acreditación y seguimiento a partir de las cuales fue desarrollado el SISECA.

Del mismo modo, las fases de preparación y seguimiento que se realizan durante el proceso de acreditación en el SUV apoyado por la UEA, son el resultado de la suma de las pequeñas y progresivas modificaciones, producto de reflexiones y medidas que se toman en diferentes niveles de la organización en el SUV, con la intención de reducir incertidumbres, aumentar la eficiencia del proceso y garantizar resultados satisfactorios. Lo que demuestra, por un lado, el carácter cambiante de las rutinas organizacionales mencionado por Becker et al. (2005), Feldman y Pentland (2003), Pentland y Rueter (1994), y, por otro lado, el carácter inmutable de las mismas, pues tanto el modelo de actuación ideal presentado por los organismos acreditadores, como el proceso de acreditación realizado por el SUV, presentado a partir del diagrama de flujo, muestran secuencias de acciones inmutables y con un margen de actuación limitado para los involucrados en dicho proceso.

Cambios a menor escala pueden percibirse a partir de las subrutinas condicionales de capacitación y réplica, así mientras la primera persigue un aumento en

la eficiencia del proceso y reducción de incertidumbre, a través de la instrucción del personal implicado en el proceso de acreditación. La segunda pertenece al control de resultados mediante el cual se puede recurrir a una reconvención sobre el resultado dictaminado. Cabe destacar que, como medida adicional para el control de resultados o contingencia para mantener sus indicadores, el SUV implementó en una ocasión el inicio anticipado del proceso de acreditación de la Licenciatura en Administración de las Organizaciones ante CACECA. Esto no solo representa un cambio respecto al proceso de acreditación ideal, sino que también es una muestra del apoyo interorganizacional.

Múltiples ejemplos de esta dualidad pueden ser encontrados a lo largo de todo el texto, mas nos gustaría destacar dos pequeños cambios relacionados directamente con el modelo a distancia, que guardan relación con la visita *in situ* y la realización de entrevistas, ya que el SUV no cuenta con un campus físico al cual puedan acudir todos los estudiantes matriculados en las diferentes materias, sino que estos interactúan con profesores y prestadores de servicios educativos a través del campus virtual. Por tal motivo, una característica de estos procesos en la modalidad a distancia, es el ingreso remoto al campus virtual del cuerpo de pares evaluadores a partir de la asignación de cuentas de usuario. Asimismo, a las entrevistas se asiste preferentemente de forma remota vía videoconferencia. Ambos elementos cuestionan la pertinencia de la visita *in situ* que realizan los pares evaluadores durante el proceso de acreditación de programas educativos a distancia.

Finalmente, podemos añadir que los tiempos establecidos por los OA para realizar el proceso de acreditación, es de un año aproximadamente, a partir del envío de la solicitud de acreditación por parte del responsable del programa a ser acreditado. No obstante, el proceso de acreditación que establece el SUV y la UDG es permanente, puesto que implica una preparación que inicia a la par de la apertura del programa educativo, con una duración de cuatro a cinco años, seguida por la fase previa a la visita *in situ* o autoevaluación, con una duración de cuatro meses. Esta da lugar a la fase de visita *in situ*, con una duración de tres días y da pie a la fase de dictamen, con una duración variable dependiendo de las fechas de reunión del OA. El proceso finaliza con la fase de seguimiento, puede tener una duración máxima de cinco años. Al termino del seguimiento y una vez que la acreditación perdió su vigencia, el proceso de acreditación es reiniciado. Además, durante la fase de seguimiento el SUV y la UDG pueden estar gestando alguna otra fase del proceso de acreditación para el mismo programa educativo, pero con otro organismo acreditador nacional o internacional.

Capítulo 5. Conclusiones de la investigación

La presente investigación indagó cómo se realizan los procesos de acreditación en los programas de pregrado en la modalidad a distancia, cuáles son algunos de los intereses institucionales por los que se llevan a cabo y cuáles son los efectos que han traído consigo. Para ello, a lo largo del texto se presentaron algunos hallazgos de la investigación en respuesta a las preguntas que la orientaron, es decir, ¿cuáles son las finalidades por las que el Sistema de Universidad Virtual lleva a cabo procesos de acreditación de programas de licenciatura a distancia?, ¿cuál es el proceso seguido por el SUV para solicitar y llevar a cabo la evaluación de los programas educativos a distancia para su acreditación? y ¿cuáles son sus efectos? En atención a estos cuestionamientos podemos destacar las siguientes conclusiones.

Legitimación de programas a distancia en el SUV

En el primer capítulo abordamos la importancia que la Universidad de Guadalajara (UDG) y el Sistema de Universidad Virtual (SUV) dan al proceso de acreditación de programas a distancia, la cual radicó en su relevancia como un medio para aumentar el prestigio de sus programas educativos y con ello forjar su legitimidad como organización. Sin embargo, como se profundizó a lo largo de los diferentes capítulos, esto propició la mejora en los programas educativos, la modificación de la estructura organizacional del SUV y la forma de realizar el propio proceso de acreditación al interior y exterior de la UDG.

En el segundo capítulo, con el objetivo de responder a la pregunta ¿cuáles son las finalidades por las que el Sistema de Universidad Virtual lleva a cabo procesos de acreditación de programas de licenciatura a distancia? mencionamos que la UDG y el SUV adoptaron medidas para la acreditación de programas a distancia a partir del Plan de Desarrollo Institucional de la UDG (UDG, 2014-2030) y el Plan de Desarrollo del SUV (SUV, 2014-2030), que se desprendían, de lo señalado en el Programa Nacional de Desarrollo (PND, 2013-2018) y el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013-2018).

De igual manera, durante el capítulo se retomaron los aportes de autores como Aldrich y Fiol (1994), Baum y Oliver (1991), Greenwood, Oliver, Kerstin y Roy (2008), Suchman (1995), Zimmerman y Zeitz (2002) sobre las organizaciones de reciente

creación o innovadoras y sus acciones en miras a la consolidación, a través de la adquisición de legitimidad académica, que implica la legitimidad social o por parte de una audiencia. Asimismo, para evidenciar la percepción social sobre los programas a distancia y el desprestigio o estatus de estos, se expusieron investigaciones realizadas por expertos en el tema como García y Ruiz (2010), Means, Yukie, Murphy, Bakia, y Jones (2009), Lundberg Castillo-Merino y Dahmani (2008), Moore (2007), Englert, Zhao, Dunsmore, Collings y Wolbers, (2007), Schoenfeld-tacher, McConnell, y Graham (2001), por mencionar algunos, quienes elaboraron estos estudios a causa de la incertidumbre sobre la eficiencia de estos modelos educativos, así como una opinión negativa sobre los programas educativos a distancia.

Por medio de estos autores se puede estudiar la legitimidad académica que, en el entorno educativo, deriva en legitimidad política y social. Asimismo, la legitimidad es un recurso importante, ya que permite la adquisición de insumos indispensables para la permanencia y el crecimiento de las organizaciones de reciente creación o consideradas innovadoras. Dentro de este tipo de organizaciones se encuentra el SUV por contar con un modelo educativo no presencial. Además, dicha legitimidad es un recurso difícil de adquirir para este tipo de organizaciones. En ese sentido, no contar con dicha legitimidad coloca a estas organizaciones en desventaja frente a otras universidades con mayor antigüedad o modelos educativos consolidados socialmente.

Asimismo, dado que la legitimidad parte de una percepción social, elementos como la incertidumbre, los prejuicios o las críticas negativas sobre los modelos educativos son perspectivas que tienen efectos nocivos en la legitimidad de las organizaciones universitarias a distancia y determinan las posibles vías de actuación para obtenerla. Dentro de dichas vías, se encuentran las estrategias de conformidad, selección y modificación.

Estos tres tipos de estrategias fueron implementadas en el SUV y la UDG para construir su legitimidad académica. De esta manera una de las estrategias de conformidad adoptada es la acreditación de programas educativos. No obstante, debido a las particularidades propias de los programas educativos en la modalidad a distancia, los procesos e instrumentos para la acreditación existentes, diseñados por los organismos nacionales (principalmente), no eran adecuados para evaluar las ofertas educativas virtuales. Por lo tanto, para incorporar a los programas educativos a distancia dentro de los esquemas de acreditación existentes, fue necesario efectuar estrategias de modificación.

Entre estas estrategias de modificación, que constituyen cambios en el entorno, se encuentra el considerable número de proyectos que tenían por objetivo la construcción de criterios y parámetros de calidad para la educación abierta y a distancia, en los que participaron un variado número de investigadores de distintas disciplinas y organizaciones universitarias. Uno de los proyectos a resaltar es la iniciativa realizada por la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE) y el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (Ecoesad) dada la relevancia de la participación del SUV en dicho proyecto, y porque permite mostrar las labores de convencimiento que realizaron los involucrados en la empresa.

La RIISAE-Ecoesad en cooperación con los CIEES lanzaron una convocatoria, en 2018, con la intención de impulsar proyectos de investigación relacionados con la educación abierta y a distancia, desde una perspectiva transdisciplinaria (Chan y Sánchez, 2013). En respuesta se definieron diez proyectos interorganizacionales, uno de ellos, fue titulado: “Calidad, evaluación y acreditación de la educación mediada por las Tics”, cuyo objetivo era identificar los criterios e indicadores pertinentes para evaluar los programas educativos a distancia.

Este proyecto de investigación contó con el apoyo de la SEP y siete universidades, entre las cuales se incluye la UDG. Como resultado del proyecto, se propuso un nuevo instrumento de evaluación. Sin embargo, el proyecto no llegó a concluirse pues los CIEES no volvieron a convocar a los investigadores para realizar pruebas piloto sobre el instrumento de evaluación.

No obstante, con el apoyo de la RIISAE-Ecoesad la investigación continuó y agrupó dos proyectos más de la RIISAE-Ecoesad, correspondientes al Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales y el proyecto Entornos virtuales de aprendizaje: estado del conocimiento 2001-2010. Estos proyectos sirvieron como plataforma para digitalizar y aplicar pruebas piloto a un pequeño número de programas educativos virtuales de distintas universidades, que participaron de manera voluntaria.

Cabe mencionar que el proyecto para la creación del Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales, participaron investigadores del Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV) del SUV, en colaboración con organizaciones nacionales e internacionales (García, Ulloa, y Chan, 2013). La creación de este observatorio virtual y, específicamente, la aplicación en línea del proceso de evaluación, si bien no era algo novedoso a escala internacional, su importancia radicó en que: a) fue la primera herramienta de evaluación que implementó

analítica de datos on-line para la obtención de resultados, pues las herramientas disponibles se restringían a la documentación y visualización de la información (García et al., 2013); b) fue la primera herramienta de evaluación on-line aplicada en el país, y era una propuesta para optimizar el proceso de evaluación mediante la elaboración de un expediente digital, y; c) fue ahí donde se generaron los primeros indicadores para evaluar los programas a distancia y esto, sirvió de base para posteriormente modificar el instrumento de los CIEES (Anónimo 2, 2019).

La propuesta de evaluación y acreditación no tuvo mucho éxito, sin embargo, los resultados de las evaluaciones fueron presentados en dos encuentros internacionales a los que acudió el director general de COPAES, quien invitó a los investigadores del proyecto a participar en la configuración de un marco de referencia para evaluar las modalidades a distancia. A tal invitación, acudieron investigadores del ITESM, la UNAM, el IPN, la BUAP, la UV, entre otras.

Por lo anteriormente expuesto, es importante rescatar las dinámicas de colaboración interdisciplinaria e interorganizacional, puesto que las estrategias de modificación en el entorno educativo, derivan en fuertes tensiones. Por consiguiente, la participación de expertos a través de asociaciones como RIISAE-Ecoesad son indispensables para unir esfuerzos y generar acciones para incrementar la legitimidad de las universidades a distancia y sus ofertas educativas.

Por su parte, las estrategias de conformidad y selección para ganar legitimidad, y que implican la adopción de los procesos de acreditación de programas educativos a distancia, tuvieron efectos en las organizaciones. Una manera de analizarlos es a través de las nociones de isomorfismo organizacional, esto es, de homologación, homogenización y emulación. De acuerdo con Powell y Dimaggio (1991) las organizaciones cambian mediante procesos isomórficos que pueden ser clasificados en miméticos, normativos y coercitivos. Estos elementos fueron abordados en el tercer capítulo a través del análisis de los cambios en la estructura organizacional del SUV y la UDG. Lo relevante de estas formas de isomorfismo en el caso del SUV son aquellas que guardan relación con la adopción de estructuras organizacionales propias de los centros universitarios presenciales para la conformación de la estructura organizacional del SUV. Igualmente, los cambios menores en la estructura organizacional del SUV, posteriores a 2016, están relacionados con la adopción de los procesos de acreditación de programas educativos.

Etapas de desarrollo del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara

Los cambios en la estructura organizacional del SUV para la mejora de los programas educativos anteceden a la aplicación de procesos de evaluación para la acreditación. Pues a raíz de la aprobación en 1994 de su Ley Orgánica, la Universidad de Guadalajara modificó su estructura organizacional cambiando el sistema de facultades por una Red conformada por centros universitarios y por el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), cuyo eje articulador serían los departamentos. En este periodo la universidad creó nuevos centros regionales, articuló el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la UDG y conformó la Red de bibliotecas, el Sistema de Radio, Televisión y Cinematografía y la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD). Posteriormente, la CECAD habría de modificarse para dar lugar a otras coordinaciones, que fueron antecedentes de lo que posteriormente sería el Sistema de Universidad Virtual (UDG, 2018).

Para sintetizar los cambios en los establecimientos previos y posteriores a la configuración del SUV se mostraron tres etapas. La primera etapa, comprende los años de operación del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD) hasta su cierre en 1992, para dar inicio a la División de Universidad Abierta y a Distancia (DEAD) que operaría hasta 1994. La segunda etapa, incorpora la configuración de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD), en 1994, y su declive en 1999 para dar paso a la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA), que funcionaría hasta 2005. Mientras, la tercera etapa, incluye la derogación de INNOVA para dar lugar al SUV, en 2005.

De esta manera, la transición de INNOVA a SUV significa la conclusión de las reestructuraciones complejas. No obstante, continúan las modificaciones menores. Mismas que fueron expuestas en dos subetapas. La primera de ellas contiene los primeros años del SUV, es decir de 2006 a 2016. En tanto, la segunda subetapa determinada por el cambio de personal directivo, comprende los años 2016 a 2019 y se caracteriza por la relevancia del proceso de acreditación para definir y promover la creación de áreas especializadas.

De esta manera, la primera etapa se caracterizó por la autonomía del SUAD y el DEAD para ofertar programas educativos a distancia, no así, la facultad para operar con recursos propios (Véase Tabla 8, pág. 124). Asimismo, ambas organizaciones se

encontraban fuertemente subordinadas por organismos superiores de la UDG, es decir, el SUAD dependía del Centro de Educación Continua y Abierta (CECAD), a su vez, dependiente de la Dirección de Desarrollo Académico, al mismo tiempo, dependía de la Administración General de la UDG. Esta situación mejoró ligeramente durante la operación del DEAD, pues esta ascendió en el organigrama, quedando subordinada a la Dirección de Desarrollo Académico, a su vez, dependiente de la Administración General de la UDG.

A los dos elementos señalados, es decir, la falta de autonomía para operar con recursos propios y la rigidez administrativa, se sumaron problemáticas relacionadas con el aumento en la demanda de cursos, diplomados y eventos académicos, la búsqueda por la consolidación del Sistema, la necesidad de mejorar el modelo educativo para garantizar los aprendizajes y la adaptación organizacional por la adopción de la Nueva Ley Orgánica de la UDG, en 1994. En su conjunto, estas emergencias fueron el motivo de estudios de benchmarking realizados por académicos del SUAD y la DEAD, y sus resultados fueron considerados durante los cambios que originaron la segunda etapa de reconfiguraciones.

Durante la segunda etapa (Véase Tabla 8, pág. 124), CECAD e INNOVA ascendieron en la jerarquía organizacional de la UDG. En un primer momento, la CECAD era dependiente de la Coordinación General Académica, a su vez, dependiente de la Vicerrectoría Ejecutiva. Después del tránsito de CECAD a INNOVA, la organización fue dependiente solo de la Vicerrectoría Ejecutiva. Aunque, estos cambios representaron un gran avance en la disminución de la burocratización y flexibilidad de operación, no se podría decir lo mismo de la autonomía, la cual se vio comprometida, puesto que, en un primer momento, durante la operación de CECAD, no se contaba con libertad para ofertar programas educativos de forma autónoma, ni operar con recursos propios. La operación de INNOVA, por su parte, fue diferente pues la autonomía comprendió solo la capacidad para operar con recursos propios.

Derivado de lo anterior, el apoyo de la CECAD y, después de INNOVA a los centros universitarios de la UDG, trajo consigo no solo cambios sustanciales en las funciones de los organismos encargados de la educación virtual, sino nuevos problemas operativos procedentes de la falta de autonomía. Estos problemas se expresaban en dificultades en la gestión académica generadas por la incapacidad sobre el control del personal y resistencias al cambio por parte de los profesores que impartían cursos principalmente de forma presencial; dificultades en la gestión administrativa, como

resultado del aumento en la burocracia; y, en menor medida, dificultades en la gestión de tecnologías, provenientes de las innovaciones tecnológicas.

El tránsito de INNOVA a SUV representó grandes cambios, pues el SUV tomaba de base el proyecto original (SUAD), proyecto que contemplaba las mismas finalidades que las dependencias anteriores y por el cual el SUV recuperaría autonomía para ofertar programas educativos a través de su normativa (Véase Tabla 8, pág. 124). Este cambio de normativa fue acompañado por una nueva estructura organizacional, que tomó como modelo la estructura organizacional general de los centros universitarios presenciales de la UDG. Pero, a diferencia de los centros universitarios, el Sistema de Universidad Virtual en coordinación con el Consejo Universitario de la UDG adicionó la Dirección de Tecnologías, Dirección en paralelo con las direcciones preexistentes en los modelos presenciales, es decir, la Dirección Académica y la Dirección Administrativa.

En esta última transición terminan de aplicarse los grandes cambios en su estructura organizacional. Sin embargo, aún son visibles ligeros ajustes que transcurrieron de forma continua. Para detallar sobre estas modificaciones fueron divididas en dos subetapas; la primera aborda el periodo 2006 a 2016, mientras la segunda comprende el periodo 2016 a 2019.

Durante la primera subetapa destaca la creación y la modificación de áreas cada vez más diferenciadas e interrelacionadas, como es el caso de la Coordinación de Diseño Educativo, enmarcada en la producción de cursos, materiales y recursos educativos en colaboración con otras áreas del SUV. Igualmente, con la intención de disminuir la burocracia, agilizar los procesos administrativos y atender a las necesidades de los diferentes programas educativos, los directivos del SUV crean el IGCAAV, Instituto de investigación (interdisciplinaria) que cumple con las funciones propias de los departamentos y tiene la facultad para asesorar a los directivos del SUV sobre acciones a emprender en beneficio de la organización.

TABLA 8. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LAS DEPENDENCIAS PREVIAS Y DURANTE LA CONFORMACIÓN DEL SUV

	Autonomía	Dependiente de	Motivos de la reestructuración
1 Etapa			
SUAD, 1990 – 1992	-Con autonomía para ofertar programas educativos -Sin autonomía para operar con recursos propios.	-el Centro de Educación Continua y Abierta (CECAD), dependiente de -la Dirección de Desarrollo Académico, a su vez, dependiente de -la Administración General de la UDG	-Aumento en la demanda de educativa. -Necesidad de descentralización administrativa. -Falta de consolidación del SUAD. -Adaptación a la aplicación de la Nueva Ley Orgánica de la UDG
DEAD, 1992 – 1994		-la Dirección de Desarrollo Académico, dependiente de -la Administración General de la UDG	-Conflictos internos por autonomía financiera. -Necesidad de desarrollar programas educativos. -Mejorar el modelo educativo para garantizar aprendizajes.
2 Etapa			
CECAD, 1994 – 1999	-Sin autonomía para ofertar programas educativos -Sin autonomía para operar con recursos propios	-la Coordinación General Académica, dependiente de -la Vicerrectoría ejecutiva	-Conflictos internos por autonomía académica y financiera. -Falta de Software y Hardware para la creación y administración de contenidos digitales.
INNOVA, 1999 – 2005	-Sin autonomía para ofertar programas educativos -Con autonomía para operar con recursos propios	- la Vicerrectoría ejecutiva	-Falta de autonomía académica. -Problemas administrativos. -Falta de una normativa y plan de desarrollo propio. -Falta de control del personal académico. -Inercia entre centros universitarios e INNOVA.
3 Etapa			
SUV, 2006 – 2016	-Con autonomía para ofertar programas educativos	- la Rectoría General	N.D.
SUV, 2016 – 2019	-Con autonomía para operar con recursos propios		N.D.

N.D = Información no disponible.

Elaboración propia con base en UDG – HCGU (1992), Lomelí (1992), Moreno et al. (2010) y Moreno y Chan (2004).

En la segunda subetapa, se agregan al SUV siete áreas, dependientes, ya sea de rectoría, Dirección Académica o Dirección Administrativa. El cambio más significativo, de los señalados, es el aislamiento, expansión y especialización de funciones de cuatro programas dependientes de la rectoría: Comunicación y Difusión, Tutorías, Extensión, e Idiomas.

Con el fin de ofrecer elementos que expliquen los motivos de los cambios en esta tercera etapa, proponemos que, al menos, hay tres posibilidades no excluyentes. La primera es que los cambios se originan de acuerdo con opciones preexistentes dentro de la organización u organizaciones externas. Esta opción, se acerca al modelo de bote de basura expuesto por (March y Olsen (1997). La segunda es la relevancia que adquieren las funciones de la educación virtual y la prioridad que les es asignada por las autoridades universitarias. La tercera, es la importancia que cobran las recomendaciones de los organismos acreditadores.

De esta manera, por ejemplo, la adopción de la estructura organizacional del modelo presencial de los centros universitarios de la UDG, puede explicarse desde la teoría organizacional, por la adopción del modelo bote de basura, mediante el cual, ante determinados problemas, las organizaciones toman soluciones preexistentes, provenientes de la propia organización o de otras cercanas a ella. Aunque, en la estructura presencial el programa de Comunicación y Difusión, y el programa de Extensión comprenden actividades que son ejecutadas en conjunto por un área, o se encuentran dentro de un esquema organizacional distinto, mientras que en el SUV dichos programas cuentan con áreas independientes y son dependientes directamente de la rectoría.

Estas adecuaciones pueden atender al énfasis en las funciones que desempeñan dichos programas, asignándoles otras posiciones en el esquema organizacional con la finalidad de disminuir la burocracia y atender los requerimientos del Sistema, pues al dividir las funciones de extensión, difusión y vinculación en diferentes áreas, el SUV creó una oficina que prioriza la atención al programa CASA universitaria. Sí cuestionamos el porqué de este énfasis dado a las funciones, una posible respuesta, es en atención a las recomendaciones de los organismos acreditadores.

Por ejemplo, las funciones del Programa de Tutorías eran anteriormente desempeñadas por otras instancias del Sistema, pero con la sistematización de los procesos de acreditación y, con ello, de las observaciones y recomendaciones emanados de ellos, se promovieron investigaciones en la UDG, realizadas por parte de la CIEP con el objetivo de crear programas institucionales para atenderlos. Esto fue mencionado por un informante clave para quien "... ese Programa de Tutorías, también fue a raíz de estas evaluaciones" (Anónimo 8, 2019).

El Programa de Idiomas sigue una lógica similar. De acuerdo con personas entrevistadas, el programa de inglés "se afianza a partir de las evaluaciones nacionales

—ya estábamos en proceso de desarrollo— pero justo por las mismas evaluaciones, recibimos recomendaciones para fortalecerlo” (Anónimo 5, 2019). Los fragmentos expresan, por un lado, la realización de acciones para consolidar el programa de idiomas y Tutorías y, por otro lado, muestra la relevancia de las acreditaciones para su consolidación.

En relación con las estrategias de conformidad y los cambios miméticos, podemos tomar como referencia el cambio en la estructura organizacional de INNOVA para dar lugar al SUV. Este cambio toma como base las estructuras preexistentes aplicadas en otros centros universitarios de la UDG y, encuentra su explicación en la propuesta de Meyer y Rowan (2001) para quienes las organizaciones que innovan en sus formas estructurales incurrir en altos costes de legitimidad, lo que reduce su posibilidad de supervivencia o crecimiento. Así, el incorporar elementos legítimos, como formas estructurales propias de otros centros universitarios aledaños que son aceptadas como las adecuadas, incrementan las posibilidades de consolidación y crecimiento de las organizaciones (Hannan y Freeman, 1984).

Estas estrategias también son aplicables para el análisis de los ajustes de las áreas Jurídica, Transparencia y Archivo, así como los programas de Tutorías, Idiomas, Extensión y Comunicación y Difusión, durante el último periodo de cambios en el SUV, mismas que atienden a normas institucionales. Sin embargo, el SUV cuenta con investigadores y profesionales administrativos, quienes adecuaron los modelos preexistentes y adaptaron las normativas de acuerdo con las necesidades y demandas propias del SUV, promoviendo la diversificación (Jepperson, 1999) en lugar del isomorfismo organizacional.

Las intervenciones de estos investigadores y profesionales pertenecen a las estrategias de selección y los cambios normativos. Ejemplo de estas intervenciones puede ser observado a través del desarrollo y aplicación de investigaciones comparativas o en colaboración con otras universidades para promover los cambios del SUAD, a DEAD, CECAD, INNOVA y SUV (véase Tabla 7, pág. 81). Por lo anterior, las estrategias de selección no se limitaron a identificar un espacio geográfico favorable para la organización, puesto que las universidades virtuales ofrecen sus servicios en espacios sin fronteras definidas, sino que se refirieron tanto a los grupos de colaboración que apoyan la modalidad a distancia como a las investigaciones realizadas por estos para determinar las formas de mediación, los materiales y el tipo de estudiante adecuado para la modalidad.

Finalmente, las estrategias de modificación y los cambios coercitivos, pueden ser ejemplificados por la creación de indicadores para la evaluación y acreditación de la oferta educativa en la modalidad virtual y su aplicación en el SUV. Así la falta de legitimidad académica sobre este tipo de programas educativos se reduciría al implementar la acreditación de programas, por parte de organismos externos a la universidad. Cabe mencionar, que la aplicación de los procesos de acreditación en el SUV trajo consigo, por un lado, la disminución del benchmarking como forma de mejora o mecanismo de cambio organizacional, sin que por ello perdieran su influencia los grupos académicos y, por el otro lado, la incorporación de formas de cambio institucionalizadas, por parte de la UDG, por las que el SUV creó áreas especializadas, que constituyen cambios finos en la estructura organizacional.

En otro orden de ideas, los efectos producidos por la adopción de políticas sobre la aplicación de procesos para la acreditación de programas educativos a distancia, no solo se encuentra relacionada con la modificación de los procesos de acreditación seguidos por los organismos acreditadores, sino que también modificó, por un lado, el proceso de acreditación seguido por el SUV y la UDG y, por el otro, promovió la creación de áreas especializadas en el SUV.

Proceso de acreditación en el SUV y la UDG

Para exponer los efectos en el proceso de acreditación seguido por el SUV, la UDG y los organismos acreditadores y responder a las preguntas ¿cuál es el proceso seguido por el SUV para solicitar y llevar a cabo la evaluación de los programas educativos a distancia para su acreditación? y ¿quiénes son los sujetos encargados de los procesos de acreditación de los programas educativos a distancia en el SUV?, a lo largo del trabajo se expuso el proceso de acreditación seguido por la UDG y el SUV, y con ello se sustentó que los procesos de acreditación se encuentran institucionalizados mediante procedimientos normados y sistematizados tanto en el SUV como en la UDG. Además, se mostró que dicha sistematización deriva en una mayor coordinación y control de las actividades entre las diferentes áreas.

Por lo anterior, estos procesos de acreditación deben ser entendidos como la activación condicionada de secuencias o patrones de actuación fácilmente asimilables y reproducibles, que a su vez conforman rutinas institucionalizadas. Así, las rutinas son un elemento que, por un lado, condicionan el desempeño de la organización, mediante

mecanismos de coordinación y control que inhiben el cambio organizacional, garantizando su estabilidad, reduciendo incertidumbres y aumentando la eficiencia del proceso y, por otro lado, se refieren a pequeñas modificaciones que trascurren de manera progresiva y permanente en las rutinas a través de intercambios interorganizacionales.

En consecuencia, al estudiar el proceso de acreditación como una rutina institucionalizada, fue posible apreciar la dualidad que representa para las organizaciones participantes, puesto que impide los cambios en dichas organizaciones, al mismo tiempo que incentiva las modificaciones. Para ejemplificar lo anterior, a lo largo del cuarto capítulo se abordaron los cambios a partir de cuatro temáticas, correspondientes a: a) la estructura organizacional, b) las tecnologías desarrolladas e implementadas, c) las cinco fases que constituyen el proceso de acreditación implementado en el SUV y d) el tiempo investido en las fases y el proceso en su conjunto. Así dentro de la primera temática, encontramos cambios en la estructura organizacional provenientes al interior o exterior del SUV.

Dentro de los cambios en la estructura organizacional externa al SUV podemos encontrar, por un lado, cambios menores que competen a los organismos acreditadores, quienes modificaron la conformación del cuerpo de pares evaluadores, al agregar a un experto en tecnologías o en la modalidad a distancia. Modificación que fue resultado de las retroalimentaciones que realizaron las organizaciones cuyos programas a distancia fueron evaluados por estos organismos acreditadores. Asimismo, los cambios realizados en la UDG en relación con la estructura organizacional se refieren a la creación de la Unidad de Evaluación y Acreditación (UEA), dependiente de la CIEP, cuya vinculación con el SUV previo y durante los procesos de acreditación es permanente.

Por su parte, los cambios internos en el SUV son numerosos, pues inicialmente se encuentra la creación de la Coordinación de Evaluación y Acreditación (CEA), con el objetivo de guiar y coordinar los procesos de acreditación en el SUV. Esa fue seguida de la creación de dos comités para la evaluación y acreditación, correspondientes al Comité General de Evaluación y Acreditación de los Programas Educativos del Sistema de Universidad Virtual (Comité General) y el Comité para la Evaluación y Acreditación para cada Programa Educativo (Comité por programa educativo). Tanto la CEA, como ambos comités tienen funciones específicas a realizar durante los procesos de acreditación. De esta forma, los cambios estructurales en la organización del SUV implican la profesionalización de funciones durante los procesos de acreditación.

Además, debido a la profesionalización de funciones derivadas de la adopción de políticas sobre la acreditación de programas, no sorprende encontrarnos con profesionales al interior de la UDG y el SUV que forman parte de algún cuerpo evaluador para un organismo acreditador nacional o internacional, y que se encuentran capacitados para brindar apoyo y asesoría al personal dentro y fuera del Sistema. Esta profesionalización conlleva la definición de roles y funciones del personal implicado en las rutinas. En el caso de los procesos de acreditación al interior del SUV, los participantes no capacitados pueden recibir asesoría e instrucciones directamente de estos profesionales. Además, a dichas asesorías se agregarían las capacitaciones o actualizaciones externas al SUV, por parte de la Unidad de Evaluación y Acreditación de la UDG y los organismos acreditadores.

En este trabajo también se analizaron las plataformas digitales o las tecnologías implementadas durante el proceso de acreditación de programas a distancia, en función de su procedencia, ya sea interna o externa al SUV. Dentro de las tecnologías externas provenientes de los organismos acreditadores, podemos encontrarnos una variedad de plataformas como el SIEVAS de GRANA, el CAE y GAPES de los CIEES, la plataforma del CONAIC y herramientas digitales de uso libre, utilizadas con la finalidad de optimizar la sistematización del proceso, la definición de rutinas y roles. Esto a su vez, permite el análisis secuencial o en paralelo de la información que captura el SUV.

Adicionalmente, aunque no se cuenta con evidencias suficientes que muestren la relación entre las plataformas anteriormente señaladas con la plataforma del observatorio virtual mencionada en el segundo capítulo. Lo cierto es que su desarrollo y posterior aplicación deriva del conocimiento acumulado y colectivo por parte de los principales implicados en estos procesos, señalado por Feldman y Pentland (2003) como aprendizaje organizacional.

Otra tecnología externa al SUV, es el SISECA, plataforma que utiliza la UDG con la finalidad de sistematizar la información proveniente de los procesos de acreditación y que corresponden a la totalidad de la oferta educativa de la UDG. A partir de la información contenida en SISECA, la UDG a través de la CIEP realiza informes e investigaciones que faciliten la toma de decisiones y creación de políticas aplicables a todos los programas educativos de la UDG. Sin embargo, las características del SISECA, no permiten realizar un seguimiento preciso sobre las acciones y avances que realiza el SUV para atender las observaciones y recomendaciones emitidas por los organismos acreditadores, por ello, al interior del SUV se implementan herramientas digitales de uso

libre, permitiendo la actualización constante de la información y concentración de evidencias. Esto también puede demostrar las capacidades reflexivas sobre las acciones que se realizan durante el proceso de acreditación y seguimiento a partir de las cuales fue desarrollado el SISECA.

Con respecto al análisis de las diferentes fases que conforman el proceso de acreditación de programas educativos seguido por el SUV, se mostró que estas son el resultado de pequeñas y continuas modificaciones, producto de reflexiones y medidas que toma tanto el SUV, la UDG o el organismo acreditador, con la intención de reducir incertidumbres, aumentar la eficiencia del proceso y garantizar resultados satisfactorios. Lo que demuestra nuevamente, por un lado, el carácter cambiante de las rutinas organizacionales y, por otro, el carácter inmutable de las mismas.

Para ilustrar lo anterior, tomaremos las fases de preparación y seguimiento que realiza el SUV apoyado por la UEA. La forma de llevar a cabo ambas fases es propia del SUV y la UDG, y son el resultado de sutiles y progresivas modificaciones. A menor escala los cambios podrían referirse a las subrutinas condicionales, ya sea de capacitación o réplica, así mientras la primera persigue un aumento en la eficiencia del proceso y reducción de incertidumbre, a través de la instrucción del personal implicado en el proceso de acreditación. La segunda pertenece al control de resultados mediante el cual se puede recurrir a una reconvención sobre el resultado dictaminado.

De igual forma, podríamos resaltar ligeros cambios relacionados con las particularidades de la modalidad a distancia, en la fase de visita *in situ*, referente a la visita al campus y la realización de entrevistas. Para el primer caso, la visita al campus puede realizarse de forma remota a través de cuentas de usuarios que permiten el acceso remoto al campus virtual, pues el SUV, como otras organizaciones similares, no cuenta con un espacio físico al cual acuden los estudiantes y profesores. Para el segundo caso, la realización de entrevistas, estas pueden realizarse por videoconferencias, debido a la dificultad para concentrar a estudiantes empleadores o acreditadores en un solo espacio físico.

En lo que respecta al tiempo destinado y duración de los procesos de acreditación en el SUV y la UDG, estos son permanentes pues, aunque la duración del proceso de acreditación por parte de los organismos acreditadores es de un año, a partir de emitida la solicitud de acreditación. Al interior del SUV el proceso es permanente pues desde el momento en que se pone en operación el programa educativo, este es monitoreado de forma constante para cubrir con los requisitos que establece el organismo acreditador.

Esta preparación tiene una duración de cuatro a cinco años y es seguida por la fase de autoevaluación, con una duración de cuatro meses; continúa con la fase durante la visita in situ, con una duración de tres días; que da pie a la fase de dictamen, con una duración variable dependiendo de las fechas de reunión con el organismo acreditador; y finaliza con la fase de seguimiento.

La fase de seguimiento en el SUV es permanente, durante el tiempo que el programa se encuentre acreditado, e implican reuniones semanales y mensuales para solventar las recomendaciones u observaciones emitidas por los organismos acreditadores. Además, al término del periodo de vigencia de la acreditación, el proceso de acreditación es reiniciado. En adición, los procesos de acreditación de un solo programa educativo en el SUV pueden encontrarse superpuestos, esto es, que se pueden realizar dos o más procesos de acreditación en fases diferidas, a la par.

Observaciones sobre los métodos y técnicas de la investigación utilizados

Derivado de la metodología empleada, la indagación se basó en el análisis de datos obtenidos a partir de la realización de entrevistas, la recopilación de información documental y de fuentes teóricas para explicar el comportamiento de la organización educativa desde la perspectiva de la sociología neoinstitucional, podemos destacar algunos elementos que facilitaron u obstaculizaron el desarrollo de la investigación, mismos que sería oportuno abordar y tener presentes en el desarrollo de investigaciones futuras.

Para la aplicación de entrevistas, identificamos previamente a los sujetos clave que podrían brindar información valiosa para el desarrollo de la investigación. De esta manera, el trabajo en campo y la investigación se vio favorecida, primero, al encontrar fácilmente a los sujetos que participaron de forma directa o indirecta en los procesos de acreditación de programas a distancias en el SUV, pues los directorios se encontraban actualizados y los vínculos entre trabajadores y extrabajadores del SUV permanecía activa, segundo, al ser estos sujetos expertos en el tema de acreditación de programas educativos presenciales o virtuales, tercero, debido a la disponibilidad de los sujetos para brindar información y contribuir en la investigación y cuarto, a la apertura de los sujetos entrevistados para brindar información adicional y facilitar el contacto con otros expertos en la temática.

Desafortunadamente, el tiempo planeado para la realización de entrevistas fue insuficiente. Además, la falta de permisos para entrevistar a los coordinadores de los programas de licenciatura estudiados, por parte de la rectoría del SUV y la rotación de personal en puestos administrativos al interior del SUV y la UDG, fueron algunos elementos que afectaron la realización de entrevistas y la obtención de información sobre el caso de estudio.

Por consiguiente, en futuras investigaciones sería necesario ampliar las fuentes de entrevistas incluyendo a expertos en la acreditación de programas a distancia que laboran en otras universidades, igualmente se podría aprovechar las experiencias y conocimientos de estos expertos para explorar otros temas relacionados con la acreditación de programas a distancia y, finalmente, una forma de optimizar el tiempo disponible para la realización de entrevistas es promoviendo su participación a través de videollamadas o videoconferencias.

Por otra parte, la información documental de archivos históricos, técnicos, de programas o de las propias acreditaciones del SUV, así como la información teórica proveniente de libros o artículos académicos fueron fácilmente localizables. Así, la información obtenida a partir de estas fuentes fue, en general, vasta. Esto ocasionó que se ampliara el tiempo destinado a su análisis, en especial para el caso de las fuentes teóricas consultadas, así como el análisis de los instrumentos de evaluación, observaciones y recomendaciones emitidas por los organismos acreditadores a los programas educativos estudiados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, el análisis de su contenido y de su lógica, así como el contraste de las observaciones y recomendaciones con las acciones realizadas por el SUV para atenderlas, no fue simple, lo que llevó a generar procedimientos de prueba y error, que a largo plazo incrementaron el tiempo destinado para reportar sus resultados y, por lo tanto, fueron omitidos en el presente trabajo. Por lo anterior, queda pendiente para futuros trabajos la exposición de los resultados, que dependerá en gran medida nuevas formas de análisis de la información, para poder observar el comportamiento del SUV.

Reflexión adicional sobre los procesos de acreditación

Durante el desarrollo de la investigación no fueron pocos los cuestionamientos que realizaron algunos de los lectores sobre el trabajo, en sus diversas etapas, quienes acertadamente se preguntaban sobre ¿cuáles son los logros alcanzados por parte del SUV al implementar este tipo de estrategias para la acreditación de programas?, ¿los procesos de acreditación han sido de utilidad para el SUV?, ¿el SUV actualmente se puede considerar como un Sistema consolidado?, ¿la percepción social de los programas de licenciatura a distancia a cambiado?, ¿la construcción de procesos de acreditación y su aplicación podría considerarse un proceso conflictivo? No obstante, debido a que estas no fueron contempladas para el desarrollo de la investigación, no se abordaron directamente en los capítulos de este trabajo.

Sin embargo, en este apartado adelantaremos algunas conclusiones que pueden contribuir a resolver estas y otras dudas. Así, por ejemplo, en relación con los logros alcanzados por parte del SUV al implementar este tipo de estrategias, podemos resumirlos a partir del área a la que principalmente atañen, en tres niveles, el programa educativo de licenciatura, el SUV y la UDG. En el nivel de programa educativo encontramos pequeños cambios realizados para solventar las observaciones realizadas por los OA a un programa educativo y que se traducen en acciones concretas, que pueden ser atendidas por el coordinador académico en conjunto con el profesorado. Ejemplo de ello, son los coloquios y seminarios que se realizan cada semestre para beneficio de los estudiantes de la Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO) (Anónimo 8, 2019).

En el nivel del SUV podemos encontrar cambios que tienen por objetivo solventar las observaciones realizadas por los OA y que pertenecen a uno o más programas de licenciatura. Estas acciones incorporan a directivos, coordinadores y profesores del SUV. Además, pueden implicar modificaciones en la estructura organizacional del Sistema como se explicó en el capítulo 3 (Véase capítulo 3,

Segunda subetapa Sistema de Universidad Virtual, 2016 – 2019, pág. 75), mediante los cuales se crearon áreas especializadas en el SUV y que constituyen cambios finos en la estructura organizacional. Igualmente, se puede observar

modificaciones que promueven el trabajo interdisciplinar entre las diferentes coordinaciones de los programas. Un ejemplo de esto, fueron una serie de programas de radio con diferentes temáticas, en los que participaron expertos de diferentes disciplinas, con el objetivo de apoyar en la formación académica de estudiantes de diferentes licenciaturas (Anónimo 8, 2019).

Finalmente se encuentran los cambios a gran escala, es decir, aquellos que competen a la UDG en su conjunto y que tiene por objetivo resolver problemas señalados por los OA, que se replican en todos o la mayoría de los programas educativos y centros universitarios de la UDG. Para encontrar este tipo de problemas, la UDG se vale del análisis de todas las observaciones de las acreditaciones contenidas en el SISECA. Como resultado de este análisis se establecen políticas institucionales que son atendidas por los directivos, los coordinadores y los profesores de los diferentes programas educativos de la UDG (Véase Capítulo 3, Atención a las recomendaciones de los organismos acreditadores, pág. 78).

En suma, los logros en términos de mejoras en los programas educativos producto directo o indirecto del proceso de acreditación, pueden ser observados en los diferentes niveles que conforman la estructura organizacional de la UDG, por los cuales se elaboran lineamientos operativos que constituyen políticas institucionales, programas educativos o actividades académicas que afectan de forma parcial el comportamiento de los centros universitarios.

Así, en respuesta a la segunda pregunta ¿los procesos de acreditación han sido de utilidad para el SUV? Podemos afirmar que sí, son útiles en la medida que permiten observar de forma crítica las fortalezas y debilidades de uno o varios programas educativos, así como las posibles vías de actuación para solventar las problemáticas presentes en las diferentes licenciaturas. No obstante, el SUV de forma previa a la aplicación de los procesos de acreditación realizó estudios de benchmarking con el objetivo de mejorar sus servicios educativos y, a reserva de lo que puedan arrojar futuras investigaciones, los resultados del benchmarking también promovieron cambios positivos e importantes en la forma de administrar y facilitar sus servicios educativos a distancia.

Por otro lado, como mencionamos en el segundo capítulo, la aplicación del benchmarking atendía no solo a la búsqueda de mejoras en los programas educativos, sino, que pretendía modificar la percepción académica de los programas a distancia y subsanar la falta de otros tipos de procesos e instrumentos para evaluar las licenciaturas

a distancia. De esta manera, diferentes organizaciones universitarias a distancia y organismos acreditadores trabajaron para solventar este problema. Pero, si dentro de los diferentes grupos de académicos existían opiniones contrapuestas sobre la educación a distancia ¿la construcción de procesos de acreditación y su aplicación fue un proceso conflictivo? una respuesta corta, que podría profundizarse en la medida que otros estudios lo permitan, es que inicialmente, el tema provocó debates sobre que instituciones y programas deberían pasar por estos procesos y cómo deberían ser evaluados, pero paulatinamente estas disputas dieron lugar a consensos, acuerdos y trabajos de cooperación interdisciplinaria para generar procesos de acreditación acorde a las necesidades de estos programas.

Actualmente ¿la percepción social de los programas de licenciatura a distancia a cambiado? si bien, la percepción de los programas a distancia no solo ha cambiado, sino que posiblemente ha mejorado y han adquirido mayor prestigio académico. Lo cierto, es que la adquisición de legitimidad y la consolidación de estos programas educativos son elementos en constante construcción. Esto es porque aún persisten opiniones negativas sobre este tipo de programas, esto sumado a la necesidad de atender las diferentes demandas educativas y la oportunidad que representan para desarrollar e implementar formas de aprendizaje alternativas, son algunos de los factores por los cuales, las universidades virtuales son propensas a fracturar o fortalecer la legitimidad conseguida.

Si nos cuestionamos sobre el papel que han jugado los procesos de acreditación de programas a distancia en la adquisición de prestigio por parte de los programas y la institución virtual, la respuesta es discutible, puesto que este prestigio atiende a elementos multifactoriales, que no se limitan al cumplimiento y seguimiento de una serie de indicadores contenidos en el instrumento de evaluación, mas pueden verse afectados por el seguimiento a dichos indicadores. Así, elementos contextuales como las iniciativas de las universidades para mejorar su oferta educativa, las necesidades de formación y empleabilidad locales, la disponibilidad de recursos académicos, tecnológicos y económicos u algún otro elemento circunstancial pueden afectar de forma positiva o negativa el prestigio con el que cuenta una universidad a distancia.

Como se mencionó al inicio de este apartado estas son solo algunas de las preguntas que algunos investigadores comentaron sobre el trabajo y a las cuales intentamos responder de manera amplia. De esta manera, se requiere el desarrollo de otros proyectos de investigación afines para resolverlas.

Temas pendientes y posibles líneas de investigación

En lo referente a futuras investigaciones que se plantean a partir del presente trabajo, nos gustaría destacar tres. El primero, resulta factible continuar con la investigación de los indicadores contenidos en los diferentes instrumentos de evaluación, así como las consecuencias que los procesos de acreditación han traído para el SUV y la UDG. Asimismo, es pertinente cuestionar la eficiencia del proceso que sigue el SUV y la UDG en contraste con los resultados que obtienen a través de las acciones de mejora, tiempo invertido o carga laboral que implica para el personal.

La segunda posible investigación está relacionada con el comportamiento organizacional de otros establecimientos de educación superior públicos o privados cuya oferta educativa a distancia, en los niveles de pregrado y posgrado, se encuentra acreditada por algún organismo acreditador nacional o internacional, a saber, el Tecvirtual (ITESM online), la UnADM o el Polivirtual. De esta manera, nuevos estudios de este tipo podrían ser fructíferos para las políticas institucionales y procesos organizacionales, en torno a la acreditación.

Una tercera vertiente de investigaciones proviene de la importancia de las tecnologías digitales implementadas en las universidades virtuales y presenciales, durante y de forma posterior a la acreditación de programas a distancia. Lo anterior, permitiría rescatar los efectos que tienen estas tecnologías en las organizaciones universitarias y en el propio desarrollo tecnológico.

Acrónimos

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	CGSI	Coordinación General de Sistemas de la Información
AVA	Ambientes Virtuales de Aprendizaje	CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CACECA	Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y a fines	CIEP	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CACSLA	Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica	CMC	comunicación mediada por computadora
CAE	Carpeta Electrónica para Evaluadores	Comité General	Comité General de Evaluación y Acreditación de los Programas Educativos del Sistema de Universidad Virtual
CAESA	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes	Comité por programa educativo	Comité para la Evaluación y Acreditación para cada Programa Educativo
CALED	Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia	Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CEA	Coordinación de Evaluación y Acreditación	CONAIC	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación
CECAD	Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia	COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CGA	Coordinación General Académica	COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior

COPLADI	Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional		Aprendizaje en Ambientes Virtuales
CREAD	Consortio Red de Educación a Distancia	INNOVA	Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje
CTA	Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje	ITEI	Instituto de Transparencia, Información Pública y Protección de Datos Personales del Estado de Jalisco
DEAD	División de Universidad Abierta y A Distancia		
Ecoesad	Espacio Común de Educación Superior a Distancia	LAO	Licenciatura en Administración de las Organizaciones
ES	Educación Superior	LGC	la Licenciatura en Gestión Cultural
FE	formato de evaluación	LPD	Licenciatura en Periodismo Digital
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior	LTI	Licenciatura en Tecnologías e Información
FLIP	Programa Institucional de Lenguas	MPD	Maestría en Periodismo Digital
FOMES	Fondo de Modernización para la Educación Superior	MVT	Módulo Virtual de Tutorías
GAPES	Programas Educativos de Educación Superior	OA	Organismo(s) Acreditador(es)
GRANA	the Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America	OLC	Online Learning Consortium
ICFJ	Centro Internacional para Periodistas, por sus siglas en inglés	PAT	Plan de Acción Tutorial
IES	Instituciones de Educación Superior	PIT	Programa Institucional de Tutorías
IGCAAV	Instituto de Gestión del Conocimiento y	PND	Programa Nacional de Desarrollo
		Programa CASA Universitaria	Programa Comunidades de Aprendizaje y Servicios

	Académicos a Distancia	UDG	Universidad de Guadalajara
PSE	Programa Sectorial de Educación	UEA	Unidad de Evaluación y Acreditación
RIACES	Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior	UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
RIISAE	Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos	UNESCO-IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
SEMS	Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara	UOC	Universitat Oberta de Catalunya
SIEVAS	Sistema de información para la gestión de la evaluación internacional de la educación superior	WebCT	Web Course Tools
SINED	Sistema Nacional de Educación a Distancia	ZMG	Zona Metropolitana de Guadalajara
SISECA	Sistema de Seguimiento a la Calidad de los Programas educativos		
SIT	Sistema Integral de Tutorías		
SUAD	Sistema de Universidad Abierta y a Distancia		
SUV	Sistema de Universidad Virtual		
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación		
TSU	Técnico Superior Universitario		

Referencias

- Alatorre, K. (2018, diciembre 19). Acreditan calidad a nivel internacional de tres licenciaturas de UDGVirtual. *Noticias UDGVirtual*, pág. 2-4. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/noticia/acreditan-calidad-nivel-internacional-tres-licenciaturas-udgvirtual>
- Aldrich, H., & Fiol, C. (1994). Fools Rush in? The Institutional Context of Industry Creation. *The Academy of Management Review*, 19(4), pág. 645-670. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: www.jstor.org/stable/258740
- Álvarez, M. G. (2005). Calidad y legitimación de las Instituciones de Educación Superior. En *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. México, Netbiblo (Ed.). pág. 29-64. ISBN:8497450302.
- Álvarez, M. G. (2004). Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México, pág. 25–38. México D.F: ANUIES.
- Arellano, D. G. (1997). *Análisis organizacional: una preselectiva desde la estrategia*. 26, 1-. Recuperado de <http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/3601/1219.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Ávalos, E. L. (2018, abril). Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Foro internacional: Aseguramiento de la calidad de la educación superior. Acreditación de la educación superior modalidad virtual, pág. 1–17. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: http://www.riaces.org/v1/application/files/2115/2331/0525/Formato_ppt_Foro_CACSLA.pdf
- Ávila Pacheco, S. D. (2010). Globalización y acreditación de programas académicos en la educación agrícola superior. *Matices del Posgrado Aragón*, 5(11). pág. 10-42. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25691>.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The Instructional Effect Of Feedback In Test-Like Events. *Review Of Educational Research*, 61(2), pág. 213-238. doi: 10.3102/00346543061002213
- Barragán, De Anda. A. B., Belmonte, Herrera. A. M., Cuevas, Barragán. V. M., y Camarena Cadena, M. de J. (2001). Impacto y trascendencia del programa de nivelación a la Lic. en trabajo social en la modalidad abierta y a distancia. *Apertura. Revista de Innovación para el aprendizaje*, pág. 53–56. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1287/766>
- Baum Joel A. C., y Oliver, C. (1991). Institutional Linkages And Organizational Mortality. *Administrative Science Quarterly*, 36(2), pág. 187-218. doi:10.2307/2393353.
- Becker, M. C. (2004). Organizational Routines: A Review Of The Literature. *Industrial And Corporate Change*, 13(4), pág. 643-678. doi: 10.1093/icc/dth026
- Becker, M. C., Lazaric, N., Nelson, R. R., y Winter, S. G. (2005). Applying Organizational Routines In Understanding Organizational Change. *Industrial And Corporate Change*, 14(5), pág. 775-791. doi:10.1093/icc/dth071
- Blum, A. F., y McHugh, P. (1971). The Social Ascription Of Motives. *American Sociological Review*, 36(1), pág. 98–109. doi:10.2307/2093510
- Bosco Hernández, M. D., y Barrón Soto, H. (2008). La educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa. En SUAFyL (Ed.), México: Biblioteca crítica abierta serie pedagógica 1. Recuperado de: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/3714/1/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf

- British Accreditation Council (BAC). (2012). Online, distance and blended learning accreditation scheme. Sitio oficial de British Accreditation Council (BAC) [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.the-bac.org/uk-accreditation/uk-accreditation-schemes/online-distance-and-blended-learning-accreditation-scheme/>
- Buendía, E. A. (coord.) (2014). La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004) México, (ANUIES, Ed.). Disponible en: <http://publicaciones.anui.es.mx/colecciones/biblioteca-de-la-educacion-superior/195/la-fimpes-y-la-mejora-de-la-calidad-en-instituciones-privadas-cambio>
- Canales, Cruz. A., y Sánchez, Arias V. G. (2013). Espacio colaborativo RIISAE. Investigación e innovación en sistemas y ambientes educativos. Primeras contribuciones desde el Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual pág. 39–64. ISBN:9786074509229
- Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, CUCBA. (2020). Organigrama Institucional CUCBA. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://www.cucba.udg.mx/directorio>
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, CUCEA. (2020). Divisiones y Departamentos. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://www.cucea.udg.mx/es/acerca-de-cucea/divisiones-y-departamentos>
- Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, CUCEI. (2006). Organigrama general del centro universitario de ciencias exactas e ingenierías. [fecha de Consulta febrero de 2020] Recuperado de: http://www.redencifras.copladi.udg.mx/sites/default/files/4_informe_2004-2005.pdf
- Centro Universitario de los Valles, CUValles. (2020). Organigrama Institucional CUValles. [fecha de Consulta febrero de 2020] Recuperado de: http://www.web.valles.udg.mx/sites/default/files/organigrama_institucional.pdf
- Chan, Núñez M. E. (1994). La DEAD en la conformación del Red Universitaria de Jalisco. *Apertura. Boletín de la División de Educación Abierta y a Distancia*, agosto, pág. 2–9. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/109/showToc>
- Chan, Núñez M. E., y Sánchez, Arias V. G. (2013). La Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE). Investigación e innovación en sistemas y ambientes educativos. Primeras contribuciones desde el Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual, pág. 11-39. ISBN:9786074509229
- Chavéz Maciel, F. J., y Becerra Pérez, M. del R. (2009). Hacia la identificación de criterios e indicadores de calidad para la educación mediada por las TICs Resumen. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 1(2), pág. 7–18. doi: 10.22201/cuaed.20074751e.2009.2.47017
- Chavéz, Maciel, F. J., Olea, D. E., y Barrera, M. del R. (2013). Calidad, evaluación y acreditación de la evaluación mediada por las TIC. En Investigación e innovación en sistemas y ambientes educativos Primeras contribuciones desde el Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia. pág. 65–127. México: Sistema de Universidad Virtual.
- Clark, B. R. (1965). Interorganizational Patterns in Education. *Administrative Science Quarterly*, 10(2), pág. 224–237. doi: 10.2307/2391414
- Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), pág. 178-184. doi: 10.2307/2393952
- Clark, B. R. (1986). The Higher Education System: Academic Organization In Cross-National Perspective. University of California. ISBN: 052058925. [fecha de Consulta 27 de Julio

- de 2020] Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=j_-YKg7DuqAC&oi=fnd&pg=PR11&dq=The+higher+education+system+:+academic+organization+in+cross-national+perspective&ots=urEJ5S5FNE&sig=eCdmPMT17RTeQk5DAUCsLy9cm2E#v=onepage&q=The%20higher%20education%20system%20%3A%20academic%20organization%20in%20cross-national%20perspective&f=false
- Clark, R. E. (1994). Media Will Never Influence Learning. *Educational technology research and development* (ETRYD), 42(2), pág. 21–29. doi:10.1007/BF02299088
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU. (2015). Sitio oficial de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES. (2019). (2018a). Padrón de Programas de Buena Calidad (PPBC) de los CIEES. [fecha de Consulta septiembre de 2018] Recuperado de https://www.ciees.edu.mx/instituciones_acreditadas/
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES. (2019). (2018b, julio 23). Evaluación de 13 programas educativos de la Universidad Abierta y a Distancia de México con metodología específica para esta modalidad. CIEES. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de <https://www.ciees.edu.mx/version1/evaluacion-de-13-programas-educativos-de-la-universidad-abierta-y-a-distancia-de-mexico-con-metodologia-especifica-para-esta-modalidad/>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES. (2019). Proceso general de evaluación de programas. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://ciees.edu.mx/evaluacion-de-programas/proceso-general/ques/>
- Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en Educación Superior de Latinoamérica, CACSLA. (2018). Instrumento para la evaluación de acreditación de licenciatura en la modalidad virtual (Núm. A_UDG_SUV_28LSC/2018).
- Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA). (2018). Lista de programas acreditados. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://www.cacsla.org.mx/programas-acreditados/>
- Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, CONAIC. (2012). Diagrama de flujo de proceso de acreditación CONAIC, pág. 12. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: https://www.conaic.net/publicaciones/3b_Anexo_1_Procedimiento.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, CONAIC. (2018). Herramientas para el proceso de evaluación con CONAIC. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de [https://www.conaic.net/publicaciones/Manual de Usuario CONAIC.pdf](https://www.conaic.net/publicaciones/Manual%20de%20Usuario%20CONAIC.pdf)
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES. (2016). Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de tipo Superior versión.3.0. pág. 2–77. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES. (2018). Padrón De Programas Acreditados A Nivel Nacional- 2018. México D.F: COPAES. [fecha de Consulta septiembre de 2018] Recuperado de: <https://www.copaes.org/consulta.php>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (2019). Proceso de acreditación. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.copaes.org/procesoacreditacion.html>

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, CAESA. (2018). Manual para el Proceso de Evaluación con fines de Acreditación. CAESA 2018. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: www.caesa-artes.com
- Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado, CIEP. (2011). Programa Institucional de Tutorías (PIT). [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <http://ciep.cga.udg.mx/sites/default/files/pitudeg2011.pdf>
- Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado, CIEP. (2019). Manual para el seguimiento de observaciones de procesos de evaluación y acreditación en SISECA. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/406196077/Manual-observaciones-SISECA-pdf>
- International Business Machines Corporation, I.B.M. (2020). IBM Cognos Business Intelligence. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SSEP7J_10.1.1/com.ibm.swg.ba.cognos.wig_cr.10.1.1.doc/c_gtstd_c8_bi.html
- De Vries, W. (Coord) (2005). Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior. México, Netbiblo (Ed.). ISBN:8497450302.
- Domhoff, G. W. (2002). Who rules america? The triumph of the corporative rich (Seventh ed; U. of California, Ed.). New York: McGrawHill.
- Dowling, J., y Pfeffer, J. (1975). Organizational Legitimacy: Social Values and Organizational Behavior. *The Pacific Sociological Review*, 18(1), pág. 122–136. doi: 10.2307/1388226
- Englert, C. S., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N. Y., & Wolbers, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: Using an Internet-based technology to improve performance. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), pág. 9–29. doi:10.2307/30035513
- European Association of Distance Teaching Universities, EADTU. (2005). E-xcellence. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>
- Feldman, M. S. (2000). Organizational Routines as a Source of Continuous Change. *Organization Science*, 11(6), pág. 611–629. doi: 10.1287/orsc.11.6.611.12529
- Feldman, M. S., y Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, 48, pág. 94–118. doi:10.2307/3556620
- Fresán, O. M. (2007). Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), pág. 52-59. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. ISSN: 0188-168X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34005008>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), pág. 9-25. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. ISSN: 1138-2783. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331453132001>
- García Aretio, L., y Ruiz Corbella, M. (2010). La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría Educativa*, 22(1), pág. 141–162. doi: 10.14201/7135
- García, Orozco. J. F., Ulloa, Cázarez. R. L., y Chan, Núñez. M. E. (2013). Herramientas para la evaluación educativa: el Observatorio para la educación en ambientes virtuales. En *Investigación e innovación en sistemas y ambientes educativos. Primeras contribuciones desde el Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia*. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual, pág. 129-160. ISBN:9786074509229
- Gobierno Federal (31, mayo, 2007) Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México: Diario Oficial de la Federación, DOF. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989210&fecha=31/05/2007&print=true

- Gobierno Federal (23, febrero, 2013) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Diario Oficial de la Federación, DOF. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Gobierno Federal. (13, diciembre, 2013). DECRETO por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Diario Oficial de la Federación, DOF. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Gómez, T. J. (1993a). Investigación en la DEAD. *Apertura*. Boletín de la División de Educación Abierta y a Distancia, marzo (2). pág. 2–5. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/114>
- Gómez, T. J. (1993b). Programa General de investigación en el DEAD (I parte). *Apertura*. Boletín de la División de Educación Abierta y a Distancia, abril-mayo (3). pág. 2–6. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/115>
- González, G. G. (2005). Origen y desarrollo de la Educación a Distancia en México. Encuentro Internacional de Educación Superior Virtual Educa. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de: [https://upaep.blackboard.com/bbcswebdav/users/esanche4/Origen y desarrollo de la ED en méxico.pdf](https://upaep.blackboard.com/bbcswebdav/users/esanche4/Origen_y_desarrollo_de_la_ED_en_méxico.pdf)
- González, Hilera. J. R. (2008). UNE 66181: 2008, el primer estándar sobre calidad de la formación virtual. *Revista de Educación a Distancia*, VII (Número especial dedicado a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje.), pág. 1–6. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de: [https://www.conaic.net/publicaciones/Libro CONAEVAL 2016.pdf](https://www.conaic.net/publicaciones/Libro_CONAEVAL_2016.pdf)
- González, R. D. (2004). Práctica IX. Transformación de las universidades: el caso de la Universidad de Guadalajara, México. En A. Sangrà y S. M. González (Coord.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. pág. 199–208). Barcelona, España: Editorial OUC. ISBN: 84-9788-034-X
- Greenwood, R., Oliver, C., Kerstin, S., y Roy, S (Eds.). (2008). *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. En *The SAGE* (2nd Ed.).
- Hage, J., y Aiken, M. (1969). Routine Technology, Social Structure and Organization Goals. *Administrative Science Quarterly*, 14(3), pág. 366–376. doi: 10.2307/2391132
- Hannan, M. T., y Freeman, J. (1984). Structural Inertia and Organizational Change. *American Sociological Review*, 49(2), pág. 149–164. doi: 10.2307/2095567
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). (2014). Guía tarjeta de puntuación (SCCQAP). [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de: <http://www.caled-ead.org/es/tarjeta-OLC-CALED>
- Jepperson, R. L. (1999). V. Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En Powell W. W. y P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, pág. 193–215. México: Fondo de Cultura Económica. I
- Lomelí, O. R. (1992). Los sistemas abiertos de educación. *Apertura. Boletín del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia*, enero, pág. 4–7. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2020] Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/117>
- Lundberg, J. y Castillo-merino, D. Y Dahamani, M. (2008). Do Online Students Perform Better than Face-to-face Students? Reflections and a Short. *Review of some Empirical Findings. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1), pág. 35-44. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. ISSN:1698-580X . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78011203013>

- Maldonado, Reinoso. N. P. (2001). La Universidad Virtual en México (Serie inve). [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. Recuperado de:
ccdoc.iteso.mx/cat.aspx?cmn=download&ID=3033&N=1%0A
- March, J. G. ., y Olsen, J. P. . (1997). El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. México: Fondo de Cultura Económica.
- Means, B., Yukie, T., Murphy, R., Bakia, M., y Jones, K. (2009). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington D.C: U.S. Department of Education. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. Recuperado de: <https://repository.alt.ac.uk/629/>
- Merriam, B. S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA.
- Meyer, J. W., y Rowan, B. (1999). I. Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Powell W.W y P. J. Dimaggio (Eds.), El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, pág. 79–103. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 968-16-4958-3
- Montoya, O. J. (1993). Planear ¿Para qué? *Apertura*. Boletín de la División de Educación Abierta y a Distancia, Marzo (2), pág. 3. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. Recuperado de:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/114>
- Montoya, O. J. (1995). la conferencia interamericana CREAD 95; saldos y perspectivas. *Apertura*. Boletín de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, diciembre, pág. 8–9. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. Recuperado de:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/108>
- Moore, G. M. (2007). Web 2.0: Does It Really Matter ? *American Journal of Distance Education*, 21(4), pág. 177–183. doi: 10.1080/08923640701595183
- Morales, M. D. M. (2013). Construir la legitimidad: Estrategias de una institución de educación superior privada (Dirección de Medios Editores, Ed.). México D.F: ANUIES.
- Moreno Castañeda, M., Chan Núñez, M. E. Pérez Alcalá, M. D. S., Flores Briseño, M. M., Coronado Ramírez, G., Córdova Soltero, H. J.... y Ortiz Ortiz, M. G., (2010). Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de
[http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1829/3/Modelo Educativo SUV.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1829/3/ModeloEducativoSUV.pdf)
- Moreno, C. M. y Chan, Núñez. E. M. (2004). La cercanía de la distancia 1989-2014. Guadalajara. Jal. Disponible
 en:<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/1803>
- Moreno, C. M. (1996). Redes de aprendizaje. *Apertura*. Boletín de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, noviembre, pág. 6–7. Disponible
 en:<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/104>
- Navarro, Navarro. F. G., Espinosa, de la Rosa. G. E., y Gómez, Hernández. M. E. (2017). Evaluación de la calidad en la educación de pregrado. En Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas. pág. 67–91. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. ISBN 978-607-742-986-9
- Noguera, Ángela L. H., Barbosa, Davi, H. R., y Castro, G. A. R. (2014). Organizational strategy : A study proposal. *Estudios Gerenciales*, 30(131), pág. 153–161. doi:10.1016/j.estger.2014.04.004
- Oliver, C. (1990). Determinants of Interorganizational Relationships : Integration and Future Directions. *Academy of Management Review*, 15(2), pág. 241–265. doi: 10.5465/amr.1990.4308156

- Ortega, Hernández. C. C., y Marconi, Á. F. (2015). Sistema WEB como recurso del proceso de Acreditación CONAIC de los Programas Académicos a Nivel Superior Carmen. En *Experiencias y Tendencias en la Práctica de la Evaluación de la Calidad de Programas en las Áreas de TIC*, pág. 99–110. México: Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C. ISBN 9786079708603
- Pentland, B. T., y Rueter, H. H. (1994). Organizational Routines as Grammars of Action. *Administrative Science Quarterly*, 39(3), pág. 484–510. doi: 10.2307/2393300
- Pérez, A. M. del S. (2004). Historia de la innovación educativa. Un documento conmemorativo. Universidad de Guadalajara (1989-2004). México: Sistema de Universidad. ISBN 9702706173
- Perrow, C. (1991). Sociología de las organizaciones (tercera ed.). España: MacGraw Hill.
- Powell, W. W. y Dimaggio, P. J. (1999). X Construcción de un campo organizacional como un proyecto profesional: los museos de arte de los Estados Unidos, 1920 - 1940. En *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. pág. 333–361. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-4958-3
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 14(2), pág. 291-311. doi: 10.1590/S1414-40772009000200004
- Raygoza, E., y Cárdenas, C. L. (2010, julio). Realizarán encuestas para evaluar programas educativos. Noticias. México: Universidad de Guadalajara. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. Recuperado de: <http://www.udg.mx/es/noticia/realizaran-encuestas-para-evaluar-programas-educativos>
- Ritzer, G. (2002). La McDonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana Barcelona, España: Ariel Sociedad Económica. ISBN: 84-344-1414-7
- Ruef, M. (2003). *A sociological perspective on strategic organization from the SAGE Social Science Collections . All Rights Reserved . 1(2)*. doi: 10.1177/1476127003001002309
- Kent, S.R. (1996). Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC-UNESCO). doi: 10.1145/2505515.2507827
- Schoenfeld-Tacher, R., McConnell, S., & Graham, M. (2001). Do no harm—A comparison of the effects of on-line vs. traditional delivery media on a science course. *Journal of Science Education and Technology*, 10(3), pág. 257-265. doi: 10.1023/A:1016690600795
- Scott, R. W. (1999). VI. Retomando los argumentos institucionales. En *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, pág. 217–236. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-4958-3
- Scott, R. W., y Meyer, J. W. (1999). IV. Las organizaciones de los sectores sociales: Proposiciones y premisas evidencias. En *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, pág. 154–190. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-4958-3
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. pág. 1–64. México: Secretaría de Educación Pública. ISBN: 978-970-9765-22-9
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2016, agosto). Nota Técnica Criterios de evaluación y acreditación para el reconocimiento de la calidad de un programa educativo de Educación Superior. pág. 1–9. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/PFCE/2017/03_NOTA_TECNICA_CRITERIOS_CALIDAD_ES_S267_2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2018). Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad PNPEC. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.pnpec.sep.gob.mx>

- Shachar, M., y Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). pág. 1–20. doi: 10.19173/irrodl.v4i2.153
- Shea, P., y Bidjerano, T. (2014). Does online learning impede degree completion? A national study of community college students. *Computers & Education*, 75, pág. 103-111. doi: 10.1016/j.compedu.2014.02.009
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2006). Informe de actividades 2006. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2012). Informe de actividades 2011-2012. Mtro. Manuel Moreno Castañeda. Anexo Estadístico. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2013). Informe de actividades 2012-2013. Mtro. Manuel Moreno Castañeda. Anexo Estadístico. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2013). Programa de tutoría del sistema de universidad virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2014). Plan de Desarrollo del Sistema de Universidad Virtual 2014-2030. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/plan_de_desarrollo_udgvirtual.pdf
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2015). Informe de actividades 2014-2015. Mtro. Manuel Moreno Castañeda. Anexo Estadístico. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2017). Informe de actividades 2016. Dra. María Esther Avelar Álvarez. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2018). Informe de actividades 2017. Dra. María Esther Avelar Álvarez. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema de Universidad Virtual, SUV. (2019). Informe de actividades 2018. Dra. María Esther Avelar Álvarez. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020] Recuperado de: <https://www.udgvirtual.udg.mx/informes-de-actividades>
- Sistema Integral de Registro del Ejercicio profesional, SIREP. (2018). Sistema Integral de Registro del Ejercicio profesional SIREP. [fecha de Consulta septiembre de 2018] Recuperado de: <https://sirep.sep.gob.mx/SIREP/>
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), pág. 571–610. doi: 10.5465/amr.1995.9508080331
- The accreditation and Quality Assurance Institute, ACQUIN. (2019). Sitio oficial. [fecha de Consulta 27 de julio de 2020] Recuperado de: <https://www.acquin.org/en/>

- The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America, GRANA. (2013). Compendio manual para evaluación interna de programas educativos, pág. 3 – 24.
- The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America, GRANA (2015). Manual y guía del usuario de grana. [fecha de Consulta 27 de julio de 2020]
Recuperado de:
http://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/manual_sievas_2.0.pdf
- The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America (GRANA). (2018). Padrón de evaluaciones concluidas o en proceso. Disponible en:www.certification-grana.org
- The Generation of Resources for Accreditation in Nations of the America (GRANA). (2018). Reporte-dictamen de la evaluación externa multinacional para la acreditación internacional del programa académico de la Licenciatura en Tecnologías e Información del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, México. (Núm. Dictamen No. GRANA-042-2018). Albuquerque.
- Trilínck, D. (1991). Problemas en la puesta en práctica de la educación a distancia. *Apertura*. Boletín de Sistema de Universidad Abierta y a Distancia, octubre (3), pág. 5–6.
Disponible en:<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/118>
- Tushman, M. L., y Anderson, P. (1986). Technological Discontinuities and Organizational Environments. *Administrative Science Quarterly*, 31(3), pág. 439–465. DOI: 10.2307/2392832 <https://www.jstor.org/stable/2392832>
- Universidad de Guadalajara, UDG. (2004). Tercer Informe de Actividades de la Universidad de Guadalajara. 2003-2004. Cuaderno Estadístico. Disponible en:http://www.redencifras.copladi.udg.mx/sites/default/files/3_informe_2003-2004.pdf
- Universidad de Guadalajara, UDG. (1991, agosto). Propósitos del SUAD. *Apertura*. Boletín de Sistema de Universidad Abierta y a Distancia. Disponible en:<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/119>
- Universidad de Guadalajara, UDG. (1997). Segundo Informe de Actividades de la Universidad de Guadalajara. 1996-1997. Disponible en:http://www.redencifras.copladi.udg.mx/sites/default/files/2_informe_1996-1997.pdf
- Universidad de Guadalajara, UDG. (1999). Cuarto Informe de Actividades de la Universidad de Guadalajara. 1998-1999. Disponible en:http://rcoencifras.copladi.udg.mx/sites/default/files/4_informe_1998-1999.pdf
- Universidad de Guadalajara, UDG. (2002). Informe 2001-2002 de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje. En UDG, Universidad de Guadalajara;
- Universidad de Guadalajara, UDG. (2003). 2° Informe de Actividades de la Universidad de Guadalajara 2002-2003. Reporte Técnico. Disponible en:http://www.redencifras.copladi.udg.mx/sites/default/files/2_informe_2002-2003.pdf
- Universidad de Guadalajara, UDG. (2005). Cuarto Informe de Actividades 2004-2005. Cuaderno Estadístico. Disponible en:http://www.redencifras.copladi.udg.mx/sites/default/files/4_informe_2004-2005.pdf
- Universidad de Guadalajara, UDG. (2014). Plan de Desarrollo institucional 2014-2030. Disponible en:<http://www.copladi.udg.mx/content/pdi-2014-2030> (2007). Sexto informe de actividades 2006. Cuaderno estadístico, Tomo I. Universidad de Guadalajara, Rectoría General, pág. 20, Recuperado de http://cgpe.udg.mx/sites/default/files/6_informe_2006-2007_tomoi.pdf
- Universidad de Guadalajara, UDG (2019). Informe de actividades 2018. Estadística Institucional. Universidad de Guadalajara, pág. 27, Recuperado de http://www.cgpe.udg.mx/sites/default/files/estadistica_institucional_2018_dr._miguel_angel_navarro_navarro_v5.pdf

- Universidad de Guadalajara, UDG Universidad de Guadalajara, UDG. (2016). Política Institucional de Lenguas Extranjeras Universidad de Guadalajara. Disponible en:http://flip.cga.udg.mx/?page_id=206
- Universidad de Guadalajara, UDG. (2018). V. La Red Universitaria de Jalisco, 1989 – actualidad. Disponible en:<http://www.udgvirtual.udg.mx/acerca-de>
- Universidad de Guadalajara. H. Consejo General Universitario, UDG-HCGU. (1990). Dictamen 377 Por los que se crea el Centro de Educación Continua y Abierta (Núm. 337). Guadalajara. Jal.
- Universidad de Guadalajara. H. Consejo General Universitario, UDG-HCGU. (1992). Dictamen por el que se modifica el Centro de Educación Continua y Abierta y la creación de la División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad de Guadalajara (Núm. 561). Guadalajara. Jal.
- Universidad de Guadalajara. H. Consejo General Universitario, UDG-HCGU. (1994). Dictamen por el que se aprueba en su totalidad el Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. H. Consejo General Universitario, UDG-HCGU. (1994a). Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara (Núm. 685). Guadalajara, Jal.
- Universidad de Guadalajara. H. Consejo General Universitario, UDG-HCGU. (2000). Dictamen No. IV/2000/1236 de fecha 23 de octubre de 2000, por la que se reorma el Estatuto General de la Universidad de Guadalajara (Núm. 1236). Guadalajara. Jal.
- Universidad de Guadalajara. H. Consejo General Universitario, UDG-HCGU. (2004). Dictamen en que se plantea la extinción de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje y la creación del Sistema de Universidad Virtual (Núm. No I/2004/372). Guadalajara, Jal.
- Universidad de Guadalajara. H. Consejo General Universitario, UDG-HCGU. (2006). Dictamen mediante el cual se aprueba el Estatuto Orgánico del Sistema de Universidad Virtual.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. (2016). Sistema de Garantía Interna de Calidad. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25884524y_dad=portaly_schema=PORTAL
- Varela, P. G. y Valenti, N. G. (2015). La ANUIES y la evaluación de la educación superior en México. En *La ANUIES y la construcción de políticas de la educación superior 1950-2015*. pág. 143–172. México: ANUIES.
- Vidal, R., y Llarena, R. (2018). Modelo para la evaluación institucional de los CIEES. Foro Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), pág. 36–45. Managua, Nicaragua.
- Weber, M., J. Winckelmann & J. M. Echavarría (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Zimmerman, M. A., y Zeitz, G. I. (2002). Beyond survival: achieving new venture growth by building legitimacy. *Academy of Management Review*, 27(3), pág. 414–432.
- Zubieta, J., & Rama, C. (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. Primera. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1440.9360>

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Objetivos, estrategias y líneas de acción del PND y PSE, 2007—2012</i>	13
Tabla 2. <i>Objetivos, estrategias y líneas de acción del PND y PSE, 2013—2018</i>	15
Tabla 3. <i>Programas de licenciatura acreditados en el SUV, 2006-2018</i>	20
Tabla 4. <i>Lista de entrevistados durante la investigación</i>	25
Tabla 5. <i>Listado de Familias de códigos y códigos utilizados para el análisis de entrevistas</i>	27
Tabla 6. <i>Objetivos y estrategias SUV y UDG, 2014 — 2013</i>	31
Tabla 7. <i>Etapas de desarrollo por año y referentes</i>	81
Tabla 8. <i>Características y problemas de las dependencias previas y durante la conformación del SUV</i>	124

Índice de figuras

Figura 1. <i>Localización geográfica de las instalaciones del SUV</i>	18
Figura 2. <i>Organigrama del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD)</i>	49
Figura 3. <i>Organigrama de la División de Educación Abierta y a Distancia (DEAD)</i>	53
Figura 4. <i>Organigrama de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD)</i>	55
Figura 5. <i>Organigrama de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA)</i>	60
Figura 6. <i>Organigrama General de Centro Universitarios de la UDG 2005 – 2006</i>	65
Figura 7. <i>Organigrama del Sistema de Universidad Virtual 2005 – 2006</i>	66
Figura 8. <i>Organigrama del Sistema de Universidad Virtual 2006 – 2016</i>	73
Figura 9. <i>Organigrama del Sistema de Universidad Virtual 2016 – 2019</i>	75
Figura 10. <i>Diagrama de flujo del proceso de acreditación desde la perspectiva de los organismos acreditadores del COPAES</i>	86
Figura 11. <i>Diagrama de flujo del proceso general de acreditación del SUV y la UDG</i>	97