



De la irrupción de la educación remota en la pandemia, a su institucionalización en la Universidad Autónoma Metropolitana, México

From the Irruption of Remote Education in the Pandemic, to its Institutionalization at the Metropolitan Autonomous University

Salvador de León-Jiménez¹

José Luis Zarazúa-Vilchis²

Resumen

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), pese a incorporar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se mantiene a la zaga de otras instituciones de educación superior (IES) en cuanto a incorporar modalidades de enseñanza-aprendizaje distintas a la presencial, pese contar con la normatividad necesaria para impartir docencia en diferentes modalidades educativas. Sin embargo, en el contexto actual de obligado confinamiento y al amparo de un programa emergente de educación remota (PEER), las clases tuvieron que impartirse de manera remota (replicando la presencial), con un abanico de opciones acorde a las capacidades de los profesores y al que se acoplaban los estudiantes. De los resultados parciales del PEER, nos preguntamos: ¿por qué, si la normatividad lo permite, los docentes, en su gran mayoría, no promueven modalidades distintas a la presencial (remota), y se han limitado solo a introducir TIC en apoyo a dicha modalidad?, de tal manera que se podría haber estado en

Abstract

The Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), despite incorporating information and communication technologies (ICT) into the teaching-learning process, remains behind from other higher education institutions (IES) in terms of incorporating teaching-learning modalities different to face-to-face, despite having the necessary regulations to teach in different educational modalities. However, in the current context of mandatory confinement and under the cover of an Emerging Remote Education Program (PEER), the classes had to be taught remotely (replicating face-to-face), with a range of options according to the skills of the teachers and to which the students mated. From the partial results of the PEER, we ask ourselves: why, if the normativity allows it, teachers, for the most part, do not promote modalities other than face-to-face (remote), and have merely introduced ICT in support of this modality?, in such a way that the conditions could have been better when facing the irruption of the COVID-19 pandemic. Hence the purpose

¹ Profesor-Investigador del Departamento de Administración, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6894-6378>; sdj@azc.uam.mx

² Profesor-Investigador del Departamento de Administración, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8906-3339>; jlzv@azc.uam.mx

mejores condiciones ante la irrupción de la pandemia de covid-19. De ahí que el propósito de este trabajo, es presentar el lado normativo de la institucionalización que ha seguido la UAM y lo faltante: hacer una evaluación de la actividad docente en el contexto actual y presentar líneas generales de un proyecto institucional que permita a la universidad contar con diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: educación a distancia; institucionalización; Universidad Autónoma Metropolitana.

of this work is to present the normative side of Institutionalization that the UAM has followed and what is still missing; make an assessment of the teaching activity in the current context and; present general outlines of an institutional project that allows the university to have different learning-teaching modalities.

Keywords: distance education; institutionalization; Metropolitan Autonomous University.

1. Introducción

El institucionalismo es el marco teórico que nos permite comprender el fenómeno que acontece en la UAM.

Visualizar a la organización en tanto institución, es observar estructuras sociales donde el comportamiento humano está circunscrito a normas tácitas o explícitas, que se plasman en procedimientos, reglas y rutinas que han profundizado en un espacio-tiempo tal que se reproducen en la vida social de la organización día con día. Por ello, la institución se debe comprender y estudiar en el marco de la actividad social, pero en horizontes de tiempo amplios, como fuente de reproducción y cambio social (Giddens, 2011).

Las diversas posiciones institucionalistas podrían compartir, en menor o mayor medida, la idea de que el proceso de reproducción social, en tenso equilibrio entre la paz y la violencia, ha ido generando dos tipos de reglas para normar el comportamiento humano: por un lado, las que establecen constreñimientos de carácter informal, prácticas sociales provenientes de una información socialmente transmitida y que forman parte de la herencia que llamamos cultura; por el otro, las reglas formales jerárquicamente ordenadas que constituyen el mundo del Derecho (Romero, 1999). En esta relación compleja entre constreñimientos formales e informales se crean relaciones simbióticas entre los actores y las instituciones mismas, al grado de que incluso los objetivos de los actores resultan modelados por el entorno institucional. La relación simbiótica que existe entre las instituciones y las organizaciones que se han desarrollado como consecuencia de la estructura de incentivos provista por estas instituciones tiende a reproducir los comportamientos rutinarios (Romero, 1999).

North (1995) propone que las instituciones son reglas del juego de la sociedad en ámbitos de acción diversos como la familia, empresas y/o sociales como las IES, que ahora nos ocupa, donde los individuos establecen limitaciones y requerimientos para dar forma a su interacción. Esto refleja un arreglo maleable y dinámico ahí donde hay elementos tangibles o explícitos como pudieran ser documentos normativos o sistemas administrativos. Pero también están envueltos en simbolismos, formas de interacción no explícitas, pero sí tácitas entre individuos, instituciones y grupos que van a dar cuenta de relaciones de poder, conflictos, de preferencias, intereses, jerarquías, que acotan la toma de decisiones en escalas distintas dentro de la organización y que deben ser también consideradas parte de la institucionalización (De la Garza, 2007), y que ponen en movimiento la asignación de recursos de naturaleza escasa, sin dejar de considerar el cambio de paradigmas en la cultura organizacional.

2. Metodología

Se trata de una investigación no experimental con un diseño transversal descriptivo basado en encuestas y análisis documental.

Se realiza la recopilación y análisis de la documentación que sustenta el soporte legislativo y jurídico para la implementación de modalidades alternativas a la presencial, en todos los niveles de normatividad; se documentan los avances en PyPE como muestra de la viabilidad.

Realizamos una encuesta en el aula virtual de la UAM Azcapotzalco a tres grupos de séptimo, octavo y décimo primer trimestre, de la Licenciatura en Administración, para conocer su opinión y preferencia en cuanto a las modalidades antes de la pandemia y en la misma; de igual manera, se retoman las encuestas realizadas en la unidad Lerma a alumnos y se muestra su estado de ánimo; se documentan comentarios de alumnos y profesores en cuanto a su experiencia en el PEER; se hace la relatoría de la experiencia de cuatro profesores de dos unidades académicas.

3. Resultados

Dos semanas antes de concluir el trimestre se realizaron encuestas vía electrónica a profesores y alumnos para conocer su percepción del PEER y, de acuerdo a un diario nacional las narrativas expuestas por alumnos y profesores como parte de la evaluación cualitativa permiten concluir que, en términos generales, la modalidad remota es una alternativa que debe continuar al menos para el próximo trimestre. Incluso, algunas de sus cualidades tendrían que conservarse cuando se regrese a la presencialidad.

A pesar que la institución proporcionó tabletas a los alumnos de escasos recursos, el 71 por ciento de los estudiantes opinó que las condiciones de acceso y uso de las tecnologías y de Internet deben ser mejoradas e incluso reconocen que existe una resistencia al cambio tanto del alumnado como de los docentes en el uso de las tecnologías y la modalidad remota.

Para contrastar un tanto los datos presentados en las encuestas, realizamos una encuesta en el aula virtual de la UAM Azcapotzalco a alumnos de séptimo, octavo y décimo primer trimestre para su opinión y percepción sobre la enseñanza remota. La pregunta 35 de la encuesta se formuló de la siguiente manera:

De acuerdo a tu experiencia y los contenidos revisados hasta el momento en esta UEA, ¿cuál de las siguientes alternativas consideras la más apropiada para mejorar la trasmisión del conocimiento de esta licenciatura en este nivel o trimestre? Mostrando como alternativas de respuesta con la aclaración entre paréntesis: a) Presencial (relación frente a frente entre el profesor y el alumno); b) Semi presencial (incluye la anterior y espacios virtuales en vivo); c) A distancia síncrono (todos conectados al mismo tiempo); d) a distancia asíncrono (el alumno decide a qué hora se conecta y espera respuesta; e) Modalidad abierta (el alumno recibe los temarios, estudia por su cuenta y fija fechas para exámenes). El grupo de séptimo trimestre con 30 alumnos inscritos de los cuales respondieron 25, 20 alumnos respondieron que prefieren la modalidad presencial, tres la modalidad semipresencial y los dos restantes asíncronos.

El grupo del octavo trimestre con 25 alumnos inscritos, de los cuales respondieron 22, 19 prefieren la modalidad presencial; dos personas que optaron por la modalidad semipresencial y una prefiere una modalidad asíncrona. Finalmente, los resultados de un grupo del décimo primer trimestre con 35 alumnos inscritos, pero solo respondieron 15 alumnos; ocho de ellos prefieren la modalidad presencial, seis la semipresencial y una persona asíncrona.

Es decir, respectivamente en cada trimestre la preferencia por lo presencial es del 80, 86 punto 36, y, del 53.33 por ciento.

4. Conclusiones

- Existen fuertes carencias en la formación de los profesores en cuanto al uso de las TIC, de ahí el abanico de opciones para la modalidad remota.
- Hay resistencia al cambio y/o poco interés por parte de los profesores para utilizar recursos tecnológicos, así como falta de participación en los espacios de diálogo sobre uso de la tecnología y educación virtual, abierta y a distancia.
- Se han formado grupos de académicos con iniciativas propias que tienen actividades de educación multimodal sin estar interconectados entre sí, lo que genera una dispersión de materiales y formas de trabajo, sin pertenencia a un plan institucional que en la práctica lleve a hacer sinergia.
- Con cada nueva gestión, se desconocen avances y el experticias generados.
- Se carece de instancias y mecanismos de evaluación de los contenidos educativos en línea y el uso de los mismos.
- Los estudiantes tuvieron que acoplarse a múltiples submodalidades remotas, en función de la que podía manejar cada docente: correo, whatsapp, facebook, plataforma educativa u otras.
- La infraestructura tecnológica no es suficiente ni está necesariamente actualizada.
- Se requiere un modelo institucional que conduzca a múltiples modalidades de enseñanza-aprendizaje en un sistema integral educativo.

5. Referencias bibliográficas

- De La Garza, E. (2007). Los estudios organizacionales, entre racionalismo y neoinstitucionalismo. En S. Porras (eds.), *Estudios Organizacionales y Asuntos Globales* (pp. 19-41). México: Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, CENPROS-Plaza y Valdez.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- North, D. (2006). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE.
- Romero, J. J. (1999). Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías, en W. Powell., & P. DiMaggio. P., *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.