

Creación y acreditación de posgrados a distancia en dos universidades mexicanas¹

Design and Accreditation of Distance Learning Postgraduate Programs in two Mexican Universities

Dulce María Cabrera Hernández^a

Recibido: 31 de agosto de 2020

Aceptado: 23 de junio de 2021

Resumen: El objetivo del artículo es describir las estrategias orientadas a la creación y la acreditación de posgrados a distancia en dos universidades mexicanas. La investigación fue cualitativa, adoptamos el método narrativo-biográfico con dos técnicas de acopio de información: grupos focales y entrevistas a estudiantes, académicos y coordinadores en la Universidad de Guadalajara y la Autónoma de Querétaro. Los resultados indican que las dos comunidades académicas desarrollaron tres estrategias de creación: virtualización de programas presenciales, impulso de proyectos institucionales y diseño de nuevos posgrados. Además, operaron dos estrategias de adaptabilidad: organización de modelos educativos propios y producción de conocimientos situados para responder a la acreditación. Las conclusiones señalan que los miembros de las comunidades académicas establecen compromisos personales y colectivos con sus universidades, sortean dinámicas de evaluación, y potencian las condiciones institucionales para acreditarse en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

¹ Este trabajo se deriva del proyecto “Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPC” (Fronteras de la ciencia 2016/2). En ejercicio de nuestra responsabilidad por el destino de los recursos públicos destinados a la generación del conocimiento, reconocemos algunas limitaciones derivadas de la contingencia sanitaria provocada por la COVID-19. Expresamos nuestra gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a las universidades participantes, a los involucrados, a los estudiantes y los investigadores de diversos posgrados que colaboraron solidariamente en esta investigación.

^a Doctora en Pedagogía. Profesora investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, Puebla, México. Correo electrónico: dulcemariacabrera@gmail.com / dulce.cabrera@correo.buap.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2364-578X>.

Palabras clave: acreditación; educación a distancia; educación superior; posgrado; investigación educativa.

Abstract: The purpose of this paper is to describe strategies forward to creation and accreditation Distance Learning programs. This is a qualitative research, which adopted biographical method with two data collection techniques: focus group and interviews with students, professors, and directors in the University of Guadalajara and the University of Querétaro. Results show that academic community's layout three strategies of program's creation: virtualizing face-to-face programs, enhancing institutional projects, and designing of new programs. Besides, they operated two strategies of adaptability: organizing their own educative model and producing situated knowledge to attend accreditation criteria. Conclusion say that the members of academic communities set personal and collective commitment with their universities, they surf evaluation dynamics and enhanced institutional conditions to get accreditation into The Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Keywords: accreditation; higher education; distance learning; postgraduate; educational research.

Planteamiento

“La conectividad, la interacción, la hipertextualidad, el hipermedia están cambiando, tienen que cambiar profundamente la idea de escuela y universidad” (García-Aretio, 2019, p. 19). En esa transformación, la emergencia de programas a distancia es relevante para las instituciones educativas y sus comunidades académicas, las cuales juegan un papel central al generar conocimientos e impulsar nuevos procesos de formación en la educación superior.

Entre los expertos se denomina educación a distancia a aquella que se caracteriza por la separación física entre discentes y docentes. Tiene cinco modalidades: a) no escolarizada con estudios independientes por parte de los estudiantes, b) aula remota, c) modelo interactivo basado en las tecnologías digitales, d) modelo híbrido (también llamado mixto o *Blended Learning*) y, e) modelo presencial apoyado en tecnología (Chan, 2020; CONACyT, 2015). Reconociendo que existen diferencias conceptuales entre la educación a distancia y la educación virtual (educación mediada por sistemas digitales), nos acogemos a la primera para referirnos a los sistemas educativos formales que necesitan recursos tecnológicos, entornos virtuales y plataformas digitales para implementar sus programas, y cuya condición de trabajo no requiere de la asistencia física a una sede o centro educativo.

Esta modalidad no solo destaca por sus innovaciones tecnológicas, está en constante crecimiento y con mayor frecuencia encontramos iniciativas orientadas a elevar su calidad. Por esas razones es significativo observar la reciente incorporación de posgrados a distancia en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). A pesar de que las políticas de evaluación de la calidad en el nivel de posgrado en México datan de los años noventa, apenas en 2012 se reconocieron los programas no escolarizados y en 2014 se incorporaron las modalidades “abierta, a distancia y mixta” (Chan, 2020, p. 22). El incremento de la oferta educativa a distancia nos obliga a interrogarnos: ¿cuáles son las estrategias que han diseñado las instituciones de educación superior para crear y acreditar sus programas de posgrado en esta modalidad en el PNPC? En las siguientes secciones ofrecemos algunas respuestas y recuperamos la perspectiva de los sujetos que participan en comunidades académicas: una en la Universidad de Guadalajara (UdG) y otra en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

1 Antecedentes y contexto de la investigación

La educación a distancia ha tenido múltiples vías: correspondencia, emisión radiofónica, telefonía, materiales impresos, semipresencialidad y modalidades virtuales, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido preponderantes (García-Aretio, 2018). De acuerdo con EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition (Alexander, Ashford-Rowe, Barajas-Murphy, Knott, McCormack, Pomerantz, Seilhamer y Weber, 2019) en los años más recientes se crearon sistemas masivos de aprendizaje a partir de plataformas como Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE), programas a través de Internet –eLearning–, educación mixta –Blended Learning.

Hoy en día crece la expectativa de incorporar aplicaciones de realidad aumentada, asistencia virtual, realidad mixta, aprendizaje móvil e inteligencia artificial. Sin embargo, en Latinoamérica aún enfrentamos diversos problemas relacionados con disponibilidad, cobertura y robustez de la infraestructura para implementar más y mejores programas a distancia. En el caso mexicano, otra dificultad atañe a la conectividad disponible, la confiabilidad, la protección de los datos, y la regulación de la oferta educativa nacional y extranjera.

Es necesario destacar que las primeras propuestas de educación a distancia en México iniciaron en pregrado con distintas denominaciones: educación virtual, no escolarizada o no presencial, abierta, mixta o multimodal, entre otras. Las instituciones pioneras fueron la Universidad Nacional Autónoma de México con su sistema de educación abierta, en 1972; el Instituto Politécnico Nacional en 1974 y el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional en 1979 (Moreno, 2012, 2015 y 2017). Sin embargo, la ANUIES menciona lo siguiente:

La educación a distancia en el nivel superior en México ha sido una actividad que inició con gran impulso hacia finales de la década de los 90. Actualmente se imparte en 240 instituciones de educación superior, que han desarrollado capacidades académicas e infraestructura especializada que lograron que en el ciclo 2013-2014 se obtuviera el 4.7% de la matrícula de educación superior, contribuyendo con el 1.7% de la cobertura educativa bajo esta modalidad (ANUIES, 2015, s. p.).

Aun con discrepancias en la génesis de la educación a distancia, las cifras indican un crecimiento sostenido, aunque, es importante señalarlo, se refieren al nivel superior en su conjunto, sin desagregar pregrado y posgrado.

En las primeras décadas del siglo XXI ya contamos con modelos y sistemas educativos completos, por ejemplo: Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (2004), Universidad Virtual de Guanajuato (2007), Universidad Virtual de la Universidad Autónoma de Chiapas (2007), Sistema de Universidad Virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2007), Universidad Digital del Estado de México (2009), Universidad Abierta y a Distancia de México (2012), Universidad Virtual del Estado de Michoacán (2011), entre otras (Rama, 2016; Moreno, 2012, 2015 y 2017).

Además, existen otros organismos y redes complejas que organizan e impulsan la educación a distancia (Amador, 2011). Esas organizaciones, sistemas y redes académicas tienen alcance nacional e internacional, tales como la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2 (CUDI), o la Red Nacional de Educación Superior a Distancia (RENAED) que surgió en el año 2000 (Coronado, 2017); el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia (AMECyD) (Moreno, 2017, p. 23); así como el International Council for Distance Education, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, el Campus Virtual Latinoamericano, y el Espacio Común de Educación Superior en Línea.

Una preocupación constante entre esos organismos y las instituciones educativas ha sido la evaluación de la calidad en el posgrado a distancia, cuyas políticas no se habían implementado con énfasis antes de la década de los noventa. Incluso, el modelo establecido por la subsecretaría de Educación Superior y el CONACyT comenzó a operar en 1991².

² Desde 1991 hasta el año 2000 operó el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia. En 2001 se convirtió en el Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional y posteriormente, en 2007, se denominó PNP.

Ante la escasa la participación de la iniciativa privada en la formación científico-tecnológica y la necesidad de evaluar a los centros e institutos de investigación gubernamentales y paraestatales, se han creado programas específicos para acreditar la calidad educativa de los posgrados que reciben financiamiento público, entre ellos el PNPC (CONACyT, 2017; Rivas, 2004).

En 2010 el Consejo Mexicano de Posgrados identificó 8,522 programas, de los cuales únicamente 1,304 estaban registrados en el PNPC (Serna y Pérez, 2012, p. 28). Los datos del Diagnóstico del Posgrado en México destacan que en 2014 se registraron 7,726 programas escolarizados; 2,249 mixtos y 600 no escolarizados (Bonilla, 2015), mientras que en el padrón de CONACyT había 1,854 en ese año (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución del PNPC 2009-2020

Año	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Especialidad	134	166	171	161	160	235	248	303	309	406	406
Maestría	594	742	776	927	917	1049	1096	1156	1204	1263	1301
Doctorado	341	396	427	495	496	570	587	610	646	674	687
Total	1069	1304	1374	1583	1573	1854	1931	2069	2159	2234	2394

Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACyT, 2019).

1.1 Acreditación de los programas a distancia en PNPC

Aunque el PNPC se autodefine como un sistema de evaluación flexible que toma en cuenta la pertinencia, la calidad y las buenas prácticas, es importante precisar que su metodología corresponde a una acreditación, o sea que está dirigida al control de la calidad y la mejora continua. El primer paso es un diagnóstico del programa utilizando categorías y criterios contenidos en un marco de referencia. Esto se conoce como evaluación ex-ante; se integra por la autoevaluación, el compromiso institucional y el plan de mejora. Los representantes institucionales revisan cuantitativa y cualitativamente las metas alcanzadas e integran “los medios de verificación” (evidencias).

Durante la evaluación externa, los pares expertos ponderan el logro de los indicadores de calidad. Esta valoración se realiza en plenaria, algunas veces tiene lugar en la propia institución (in situ). En la evaluación ex-post se contrastan los logros alcanzados en un periodo determinado frente a los compromisos adquiridos por la institución. Después, los pares académicos organizados en comisiones evaluadoras emiten un dictamen ante el Consejo Nacional de Posgrado para determinar el grado de madurez del posgrado y otorgar un reconocimiento a la calidad educativa en alguno de los siguientes niveles: reciente creación, en desarrollo, consolidado o competencia internacional (Cabrera, Pons, Pérez y Morales, 2019).

En sus primeras convocatorias el PNPc evaluaba tres tipos de programas presenciales: aquellos dedicados a la investigación, otros orientados a la práctica profesional y algunas especialidades médicas. En 2012 se incorporaron los posgrados no escolarizados y en 2014 se denominaron programas a distancia y mixtos. El marco de referencia establece categorías y criterios específicos para esta modalidad: estructura y personal académico, estudiantes, infraestructura, resultados, vinculación (CONACyT, 2014).

Tabla 2. Modalidades PNPc 2016-2019

Año	2016	2017	2018	2019
Escolarizada	1827	1917	2004	2052
No escolarizada (a distancia y mixta)	17	17	23	27
Con la industria	36	36	38	39
Especialidad médica	189	189	281	276
Total	2069	2159	2234	2394

Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (CONACyT, 2019).

En la Tabla 2 se observa que en los últimos años (2016-2019) los posgrados no escolarizados³ pasaron de 17 a 27: un doctorado, dos especialidades y 24 maestrías. Al comparar el número total de programas en la Tabla 1 y la cantidad de posgrados no escolarizados de la Tabla 2, identificamos que éstos equivalen a 1.1% de los programas inscritos en el PNPc. Este dato es de singular relevancia, porque el CONACyT insiste en la evaluación de la calidad y la incorporación de las

³ Es necesario aclarar que CONACyT incluye en la modalidad “no escolarizada” a posgrados a distancia, virtuales y mixtos, sin establecer alguna diferencia entre ellos.

tecnologías digitales en la formación científica y tecnológica: “El entorno del posgrado favorece la colaboración multidisciplinaria entre la academia y los sectores de la sociedad, de particular relevancia en áreas científicas, tecnológicas y de las humanidades, nuevas y emergentes” (CONACyT, 2018, p. 18).

En estas condiciones es necesario observar cuidadosamente el poco grado de penetración de esta modalidad en el PNPC, aunque se haya reconocido a la educación mediada por tecnología como un recurso necesario y pertinente para la formación de científicos y tecnólogos. Considerando que los posgrados a distancia son un espacio en el que convergen las ofertas educativas de las instituciones de educación superior, las políticas de evaluación y acreditación de la calidad implementadas por CONACyT y el financiamiento público, no es baladí conocer las estrategias implementadas en las instituciones educativas para crear sus programas a distancia y acreditarlos en el PNPC.

2 Abordaje teórico

En Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997, p. 17) se explica una combinación de lógicas disciplinarias e interdisciplinarias con elementos culturales, históricos y simbólicos (códigos lingüísticos, creencias, discursos o saberes), que intervienen en la aplicación del conocimiento.

Los autores exponen dos modelos de generación de conocimientos (Tabla 3). El modo 1, que representa la ciencia hegemónica, se denomina modelo newtoniano o paradigma heredado, en donde los conocimientos se producen respetando los cánones disciplinarios, con divisiones claras y profundas entre el conocimiento teórico y el práctico. Está regulado por una estructura jerárquica, monotética y se conservan las pautas “científicas”.

En el modo 2 el conocimiento tiene fines prácticos, es heterogéneo y transdisciplinar, su eficiencia es valorada por el grado de aplicabilidad en la resolución de problemas. Éste se caracteriza por la participación de “personas practicantes” con organizaciones sociales y estructuras cognitivas transitorias y socialmente responsables. Se produce de manera cercana –casi dependiente– a los contextos de aplicación, pues los problemas relevantes, urgentes y necesarios surgen en ambientes reales y por la demanda de soluciones efectivas. Aquí la ciencia no se explica únicamente por las estructuras disciplinarias o técnicas: se incluyen aspectos históricos y culturales, recursos y actores “comunes” que dan sentido a la formación científica y tecnológica en los posgrados (Cabrera et al., 2019).

Tabla 3. Modos 1 y 2 de generación de conocimientos

Nombre	Modo 1	Modo 2
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Científicos • Cánones disciplinares • Divisiones claras y profundas (teoría -práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Practicantes • Transdisciplinar • Aplicabilidad en la solución de problemas

Fuente: elaboración propia.

Aunque los modos 1 y 2 se encuentran en interacción permanente, consideramos que el modo 2 explica mejor la dinámica de las comunidades académicas al reconocer que sus miembros comparten tradiciones, experiencias y culturas institucionales; estas son híbridas porque sus actores proceden de diversos ambientes (laboratorios, industrias o empresas) y tienen como finalidad responder a las demandas sociales específicas (Gibbons et al., 1997). En ellas se construyen proyectos o iniciativas institucionales con alto grado de compromiso personal (elemento clave en el engranaje institucional para lograr la acreditación de programas en el PNPC) y se comparte un “sistema simbólico de significados propio que valora y legitima condiciones de interacción y procesos de generación de conocimiento” (Vergara y Remedi, 2016, p. 205).

Los autores consultados atribuyen gran importancia a las comunidades porque ayudan a visibilizar la trama de relaciones sociales, políticas, biográficas que inciden en la configuración de posgrados a distancia. Éstas poseen los siguientes rasgos: definen lineamientos ético-políticos adecuados a sus prácticas, objetos y líneas de trabajo; crean estrategias que las distinguen de otros grupos; impulsan cierta habilitación tecnológica para desarrollar prácticas docentes y de investigación en programas educativos a distancia; desarrollan diversos grados de adaptabilidad para sortear las demandas externas; potencian las condiciones institucionales y los recursos disponibles.

Estos referentes permiten entender que los problemas desafiantes para la sociedad no permanecen en los confines de las disciplinas, sino que se generan en diversas instituciones: universidades, industrias, redes sociales, empresas. La heterogeneidad de contextos y sedes de producción depende de “las habilidades y la experiencia que aporta la gente misma. La composición de un equipo dedicado a solucionar un problema cambia con el tiempo, y las exigencias evolucionan” (Gibbons et al., 1997, p. 17). Con esos planteamientos concebimos a las comunidades académicas como espacios o núcleos académicos, cuyos miembros comparten iniciativas personales, intentan resolver problemas sociales desde los programas educativos y potencian la oferta de posgrado.

Aunque las comunidades pueden organizarse de múltiples formas, en esta investigación ha sido relevante identificarlas a partir de los núcleos académicos en los posgrados de la UdG y en la UAQ. Ambas intervienen en elementos centrales del modo 2: la producción de conocimiento transdisciplinar y el control de calidad respecto de los resultados de esa producción. Este último aspecto ha sido toral para establecer la categoría de análisis en la investigación: la capacidad estratégica. Entendida como la competencia necesaria para transformar las estructuras institucionales que intervienen en los posgrados a distancia, tiene dos componentes: estrategias de creación y estrategias de acreditación.

Esa capacidad radica en los miembros de la comunidad, concierne al control de la calidad en la producción conocimientos y tiene dos componentes, uno institucional y otro cognitivo (Gibbons et al., 1997, p. 49). El institucional se refiere al espacio universitario en donde se instituye la estrategia, por lo tanto, corresponde a los contextos de creación de los posgrados a distancia. El componente cognitivo alude a la capacidad de adaptar las viejas dinámicas universitarias a las nuevas demandas; por esa razón hacemos referencia a los procesos de acreditación de los posgrados a distancia.

El secreto de la adaptabilidad para que al menos algunos académicos y administradores académicos de la universidad pasen a formar parte del modo 2, consiste en moverse dentro de redes de investigación, y penetrar en los cambiantes mercados de bienes y servicios que existen afuera de la universidad (Gibbons et al., 1997, p. 197).

En resumen, a partir del modo 2 reconocemos que los miembros de las comunidades académicas construyen conocimientos transdisciplinarios, ponen en juego distintos tipos de elementos (simbólicos, prácticos, culturales, entre otros), crean compromisos personales e institucionales y poseen capacidad estratégica para superar los retos del control de la calidad. En este trabajo argumentamos que tales estrategias no son el resultado final de las interacciones entre los miembros de las comunidades académicas; al contrario, son insumos primarios que emanan de los sujetos, sus necesidades y experiencias (Gibbons et al., 1997). En la sección de hallazgos reportamos tres estrategias para la creación de programas y dos estrategias de adaptabilidad para la acreditación de posgrados a distancia en PNPC.

3 Andamiaje metodológico

Este trabajo se suma a la tradición propuesta por Van Manen que se fundamenta en “una hermenéutica para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida” (Van Manen, 2003, p. 20). Y es compatible con un enfoque cualitativo que privilegia la perspectiva de los sujetos a partir de sus propias palabras (Taylor

y Bogdan, 1994, p. 20). Debido al papel tan relevante que juegan las comunidades académicas en el modo 2 para generar conocimientos, y porque la capacidad estratégica se deriva de las interacciones entre sus miembros, utilizamos en método narrativo-biográfico para conocer y entender los fenómenos y contextos sociales desde la perspectiva de los sujetos (Bolívar, 2014). El análisis de “las narraciones nos permiten compartir el significado que la experiencia de los respondientes tiene para ellos y darles una voz para que podamos llegar a entender cómo experimentan la vida” (Gibbs, 2012, p. 100).

Todo el proceso de investigación tuvo cuatro fases. Durante la primera (noviembre 2018 a enero 2019) revisamos bibliografía especializada y fuentes documentales. En la Tabla 4 se muestran las 10 instituciones que ofertaron 27 programas a distancia en el PNPC.

Tabla 4. Posgrados no escolarizados PNPC 2018-2019

Núm.	Institución	Nivel	Cantidad	Total	Área	Nombre del programa
1	Universidad de Guadalajara	Maestría	4	8	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales Educación ambiental Enseñanza del inglés como lengua extranjera Docencia para la educación media superior
			1		Medicina y ciencias de la salud	Ciencias de la salud de la adolescencia y la juventud
			3		Ciencias Sociales	Transparencia y protección de datos personales Periodismo digital Gobierno electrónico
2	Instituto Politécnico Nacional	Maestría	3	4	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Ciencias en física educativa Ciencias en matemática educativa Docencia científica y tecnológica
			1		Ciencias Sociales	Marketing estratégico en los negocios
3	Universidad Da Vinci A. C.	Maestría	2	3	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Tecnología educativa Enseñanza del inglés
			1		Ingenierías	Sistemas computacionales
4	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores	Maestría	2	3	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Educación Tecnología educativa
			1		Ciencias Sociales	Administración empresarial
5	Secretaría de Marina	Maestría	3	3	Ciencias Sociales	Administración Naval Mando naval Seguridad Nacional

6	Universidad Autónoma de Querétaro	Maestría	1	2	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Innovación en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje
		Doctorado	1			Innovación en tecnología educativa
7	Universidad Autónoma de Tabasco	Maestría	1	1	Biología y ciencias agropecuarias	Seguridad alimentaria
8	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México	Maestría	1	1	Ciencias Sociales	Políticas públicas comparadas
9	Universidad Autónoma de Zacatecas	Maestría	1	1	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Tecnología informática educativa
10	Universidad Autónoma del Carmen	Maestría	1	1	Ingenierías	Tecnologías de información emergentes

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por CONACyT (2019).

En la segunda fase (febrero a junio de 2019) extendimos invitaciones a estudiantes y coordinadores de los posgrados para participar en la investigación. En algunos casos los enlaces institucionales proporcionaron datos de personas específicas que podrían participar como informantes clave. En esta fase no hubo un registro cuantitativo de los contactos, únicamente se mantuvo intercambio con aquellas personas que respondieron a las comunicaciones personales por correo electrónico y se solicitó consentimiento para publicar la información obtenida.

Es parte de nuestra responsabilidad ética informar que tuvimos limitaciones porque las instituciones o sus trabajadores mostraron reticencia a participar como colaboradores; entre sus argumentos asomaban diversos motivos jurídicos o normativos. Dentro de las respuestas afirmativas se tuvo la de una coordinadora, cinco profesores adscritos a dos universidades públicas (Querétaro y Guadalajara) y una egresada de una institución privada (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey).

En la tercera fase (julio a diciembre de 2019) comenzamos con entrevistas semiestructuradas para obtener información directamente de los sujetos que aceptaron participar en la fase anterior. Los primeros contactos proporcionaron

datos sobre otros profesores, estudiantes, coordinadores o enlaces institucionales que podrían participar por invitación. Enseguida elaboramos un guion de preguntas abiertas considerando las categorías de análisis (Rodríguez-Gómez, Gil y García, 1999), que se indican en la Tabla 5.

Tabla 5. Matriz de análisis de las comunidades académicas

Categoría	Subcategorías	Guion de entrevista y grupo focal
Capacidad estratégica	Estrategias de creación	¿Cuándo y qué motiva a las universidades públicas de México a transitar hacia los posgrados no escolarizados y por qué impulsar la educación virtual?, ¿Cuáles son los problemas que se enfrentan en la educación a distancia?
	Estrategias de adaptabilidad	¿Cuál es el plan de acción que trazó la universidad para incorporar esta modalidad educativa (plazos, niveles y programas educativos que se contemplan)? ¿Qué tanto se ha mantenido o ha sufrido cambios sobre la marcha?

Fuente: elaboración propia.

La selección de los entrevistados se realizó mediante un muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), considerando dos criterios: que los sujetos estuvieran incorporados en alguna comunidad académica (cumpliendo con los rasgos establecidos en el abordaje teórico) y que aceptaran participar de manera voluntaria. También hicimos visitas in situ, donde las condiciones administrativas y jurídicas lo permitieron, para conocer la infraestructura disponible para los programas que se trabajan a distancia y la dinámica de las comunidades académicas.

Durante la cuarta fase (enero a marzo de 2020) organizamos cuatro grupos focales con 25 estudiantes (18 mujeres, 7 hombres), incluyendo a dos personas que se desempeñaron como coordinadores (una mujer y un hombre) de la UAQ y la UdG (Tabla 6). Las modalidades fueron presenciales y virtuales para incorporar a los participantes localizados en distintas entidades del país y en el extranjero. Esta técnica fue útil para “captar las respuestas de las personas en un espacio y un tiempo reales en el contexto de interacciones cara a cara y [...] centrar los puntos de la entrevista estratégicamente de acuerdo con los temas que se generan” (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 571). Los datos obtenidos favorecieron el proceso de triangulación y confrontación de las fuentes documentales y bibliográficas (Cisterna, 2005).

Tabla 6. Comunidades académicas

Institución	Programas	Líneas de Generación y Aplicación de Conocimientos (LGAC)	Participantes
UdG	Maestría en Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales	Aprendizaje mediado por tecnologías	Coordinador, profesores y estudiantes
		Gestión de ambientes virtuales	
	Maestría en Educación ambiental	Educación ambiental y programas formativos	
		Educación ambiental y desarrollo regional sustentable	
		Comunicación y tecnologías de información para la educación ambiental	
	Maestría en Enseñanza del inglés como lengua extranjera	Adquisición del lenguaje y contexto social	
		Descripción lingüística para la enseñanza de lenguas principios teórico-práctico en la enseñanza de lenguas	
		Educación y formación de profesores de lenguas eje experiencial: investigación empírica	
	Maestría en Docencia para la educación media superior	Tecnologías para el aprendizaje	
		Procesos de aprendizaje y mediación educativa en educación media superior	
		Enseñanza de las disciplinas en educación media superior	
	Maestría en Ciencias de la salud de la adolescencia y la juventud	Factores de riesgo de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes y jóvenes	
		Factores de riesgo y calidad de vida en la adolescencia y la juventud	
		Factores de riesgo, salud mental y acciones en la adolescencia y la juventud	
Factores de riesgo y calidad de vida en la adolescencia y la juventud			
Maestría en Transparencia y protección de datos personales	Protección de datos personales y derecho a la privacidad e intimidad acceso a la información		
	Rendición de cuentas, gestión documental y ciencia datos democracia		
	Gobierno abierto y participación ciudadana		
Maestría en Periodismo digital	Periodismo, cibercultura y convergencia tecnológica		
Maestría en Gobierno electrónico	Procesos de innovación y adopción de las tecnologías de la información administración pública en la era digital		
	Impacto social de las tecnologías de la información		
UAQ	Doctorado en Innovación en	Procesos de innovación en escenarios mediados por la tecnología educativa	

	entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje	Aplicación de tecnología educativa innovadora en los ámbitos educativos y laborales	Coordinador, profesores y estudiantes
	Maestría en Innovación en tecnología educativa	Innovación de procesos pedagógicos con el uso de las TIC	
		Innovación tecnológica aplicada a la educación	

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente sección exponemos los resultados del análisis realizado a los testimonios vertidos por dos participantes que fungieron en sus instituciones como coordinadores de diversos programas. La importancia cualitativa de esta información radica en que fue proporcionada por sujetos que jugaron posiciones clave en los procesos de creación y acreditación de los programas⁴ y gracias a sus comunicaciones fue posible conocer detalladamente cuáles fueron las condiciones específicas que enfrentaron.

4 Hallazgos

De acuerdo con nuestro abordaje teórico, la categoría de análisis *capacidad estratégica* se constituyó con dos subcategorías. Los hallazgos principales indican que cada comunidad desarrolla cierta capacidad para transformar sus espacios institucionales; ésta contiene tres estrategias para la creación de posgrados a distancia (virtualización de los programas presenciales, impulso de proyectos institucionales y el diseño curricular de nueva oferta educativa) y dos estrategias de adaptabilidad (creación de un modelo propio de educación a distancia y producción de conocimientos situados para acreditar los programas en el PNPC).

4.1 Estrategias de creación

En los posgrados a distancia recuperamos evidencias del tránsito paulatino de los programas presenciales a la educación a distancia. En un primer momento se comenzó con la virtualización de la oferta existente hasta llegar al diseño curricular de nuevos programas. Respecto de las estrategias adaptativas, los miembros de las comunidades académicas enunciaron los planes de acción que siguieron para crear sus posgrados, además señalaron cómo respondieron a las convocatorias del

⁴ En este artículo no se reportan análisis de las entrevistas realizadas en la tercera fase, únicamente presentamos las comunicaciones personales que corresponden a los testimonios de los coordinadores de posgrado que participaron en los grupos focales de la cuarta fase.

CONACyT, adaptando sus contextos institucionales a los modelos de evaluación para acreditarlos.

Virtualización de programas. Ambas universidades iniciaron con programas de pregrado, específicamente con la Licenciatura en Enfermería. Los antecedentes de la UdG se remontan a los años noventa con programas de pregrado y posgrado hasta 1992.

Al principio funcionaba con ocho centros regionales y cinco temáticos. Los primeros programas a distancia fueron nivelación Enfermería, Trabajo social y se trabajaron con guías de aprendizaje y se creó la división de Educación Abierta y a Distancia que, tiempo después, dependería de la Coordinación de Educación a Distancia al interior de la Coordinación General de Innovación del Aprendizaje que incidió en toda la red educativa a través de las disposiciones del rector general. El Sistema de Universidad Virtual tiene esos antecedentes, y hace 12 años se pensaba que fuera un organismo que continuara trabajando en red (F. R., comunicación personal, 14 de enero 2020).

De acuerdo con el testimonio anterior, confirmado con la información proporcionada por Moreno (2012, 2015 y 2017), el sistema de educación virtual se formalizó hasta 2014.

En los años más recientes, se destaca que la mayor parte de maestrías profesionalizantes se ha orientado a las humanidades y ciencias de la conducta (Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales, Educación ambiental, Enseñanza del inglés como lengua extranjera y Docencia para la educación media superior), seguida de las ciencias sociales (Transparencia y protección de datos personales, Periodismo digital y Gobierno electrónico), y las ciencias de la salud (Ciencias de la salud de la adolescencia y la juventud). Su creación ha estado muy vinculada con las necesidades de capacitación propias y algunas demandas sociales del estado de Jalisco.

“Los programas a distancia en la UAQ nacieron como una iniciativa al interior de una facultad; no fue por indicaciones o por plan de desarrollo estratégico. Iniciamos con Enfermería” (T. G., comunicación personal, 14 de enero 2020). La comunidad académica de la UAQ marcó su punto de arranque en la educación a distancia al integrar las tecnologías y las plataformas digitales en el aula. “En 2006 se adoptó MOODLE (sic) para acompañar a los profesores que trabajan de manera presencial” (T. G., comunicación personal, 14 de enero 2020). Su primera demanda fue crear un plan de formación docente:

En 2008 se hizo un diagnóstico educativo sobre la capacidad tecnológica de la UAQ. Fue sobre los usos de las tecnologías en la universidad y la infraestructura disponible. Desde ese momento era necesario formar a los profesores, pero no tenía suficiente eco. En 2009 se creó un plan de transversalización educativa que sensibilizó a los directivos de la UAQ para la educación a distancia con el apoyo de expertos que desembocó en los primeros programas de formación para la innovación y la tecnología educativa (T. G., comunicación personal, 14 de enero 2020).

Los testimonios indican que se contaba con iniciativas individuales, pero faltaba incorporarlas en el modelo educativo de la universidad y fue hasta 2018-2019 cuando se creó el Sistema Multimodal de Educación (SIME) que sustenta el enfoque y el marco teórico de la educación a distancia.

La información previa ayuda a conocer cómo se crearon los posgrados a distancia. Al estudiar a las dos comunidades académicas observamos que en ambas instituciones esos programas se crearon por iniciativas individuales o de colectivos docentes que lograron convertirse en proyectos institucionales. La UdG tiene 25 años de experiencia en educación a distancia, mientras que la UAQ cuenta con una primera década de educación virtual.

Impulsar proyectos institucionales. ¿Por qué transitar hacia los posgrados no escolarizados? Considerando los testimonios y la revisión bibliográfica, destacamos que la educación a distancia en UdG ha transitado de la oferta de programas disciplinares y presenciales (licenciaturas) hacia sistemas y modelos educativos virtuales (Coronado, 2017). La educación virtual se logra por el interés de un grupo o de un conjunto de actores y de su capacidad de gestión en la construcción del proyecto con “modalidades no convencionales” que transitaron hacia la virtualización de los programas de pregrado presenciales y de capacitación profesional. La UdG, en sus inicios, capacitaba a sus profesores en centros universitarios, y paulatinamente “creó sus propias plataformas, pero el desarrollo actual de la tecnología ha llevado a integrarse a plataformas abiertas” (F. R., comunicación personal, 14 de enero 2020).

Es posible señalar que, en correspondencia con los planteamientos de Gibbons et al. (1997), en el modo 2, las condiciones del contexto (entre ellas las políticas educativas) generan algunas presiones para que las instituciones de educación superior actualicen sus procesos, modifiquen su oferta educativa e intenten ponerse a la vanguardia del desarrollo tecnológico. Esas fueron las circunstancias por las que atravesaron las UdG y la UAQ: el entorno exógeno promueve la incorporación de tecnologías en la educación, mientras que el entorno endógeno implementa políticas institucionales de evaluación y acreditación de programas. En tanto que la gran mayoría de las universidades del país tienen dificultades para adaptar sus sistemas

tecnológicos, estas universidades contaban con la plataforma institucional para hacerlo.

La UdG apostó por un sistema virtual, apoyado en las tecnologías para la colaborar con los departamentos y centros universitarios, y propuso un paradigma centrado en la gestión institucional, en el trabajo en red y en el uso de las tecnologías para potenciar el aprovechamiento académico (Moreno y Pérez, 2010, p. 19). La UAQ optó por fortalecer un sistema educativo más centralizado: logró que sus recursos tecnológicos fuesen suministrados a través en mecanismos y financiamientos externos como los Fondos Mixtos de CONACyT (cuyo fondeo corrió a cargo del Gobierno del estado de Querétaro y del CONACyT).

Diseño de nueva oferta educativa. La creación de posgrados a distancia fue una respuesta a las demandas del contexto social: ampliación de los servicios educativos, cobertura y desarrollo tecnológico.

También tiene que ver con demandas o circunstancias del exterior (...) y creo que hay dos mecanismos que han seguido algunas universidades públicas: Una es tratar de virtualizar lo que ya se tiene presencial, ése es un camino, pero otro es hacer oferta nueva que atienda necesidades no de la institución, sino que sean factibles en lo que la misma educación a distancia permite, que es justo esta cobertura pues, quisiéramos decirlo, mundial (F. R., comunicación personal, 14 de enero 2020).

En el caso de la UdG se cumplió con las dos vías mencionadas en el testimonio anterior: se virtualizaron algunos programas de los centros universitarios y, posteriormente, se creó nueva oferta educativa exclusiva de UdG Virtual a partir de mediaciones tecnológicas para mantener el trabajo en red y, al mismo tiempo, abrir nuevos espacios educativos, como es el caso de las maestrías en Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales, Gobierno electrónico (F. R., comunicación personal, 14 de enero 2020).

En la UAQ también se reconoce que hay múltiples demandas para crear programas de educación a distancia. Además de lo anterior se menciona que hay iniciativas de un grupo de actores que pueden incidir en ciertos proyectos, aunque en el nivel institucional se juegan otros elementos como las políticas educativas. Los testimonios muestran indicios del papel central que las comunidades académicas tienen en ambas universidades y podemos apuntar que la generación de conocimientos comparte algunos rasgos que caracteriza al modo 2, porque la creación de estos programas trasciende las intenciones individuales y grupales hasta convertirse en ofertas universitarias para responder a las demandas del contexto.

4.2. Estrategias de adaptabilidad para la acreditación

En la categoría de adaptabilidad se exponen los planes de acción desarrollados por las universidades, donde destacan la creación de modelos educativos propios (virtuales o a distancia) y la producción de conocimientos situados. En ambos casos se observa que las comunidades académicas logran diseñar planes de acción y que son capaces de modificarlos ante las demandas del contexto.

Creación de modelos educativos propios. Al analizar el referente empírico vemos que las decisiones respecto de cómo resolver problemas educativos y afrontar demandas para la formación de recursos humanos pasan por una serie de decisiones personales y colectivos que trascienden a los ámbitos institucionales y financieros. En los grupos focales interrogamos sobre las modificaciones que los miembros de las comunidades académicas realizaron a las propuestas iniciales y cómo lograron formalizar los modelos de educación a distancia y virtual hasta acreditarlos en PNPC.

En estas circunstancias es pertinente destacar que son los miembros de las comunidades quienes configuran sus propias estrategias echando mano de los recursos disponibles y de las directrices institucionales. Los cambios en los diseños curriculares ocurren por las iniciativas de los sujetos al interior de las comunidades académicas; ellos intentan adaptar el currículo para satisfacer las necesidades sociales y las demandas del contexto desde el posgrado.

En la UAQ, el SIME ha incluido un enfoque pedagógico, comprende la gestión escolar y tecnológica, así como la mediación docente; la UdG, avanzó en la infraestructura tecnológica y después se trazó un plan de acción procurando que cada programa fuera único en toda la red universitaria.

Actualmente UdG Virtual cuenta con una oferta educativa propia. Al contrario de lo que se pensaba sobre la primacía de las TIC, identificamos que la gestión de los procesos de educación a distancia es tan valiosa como el trabajo de los docentes y la tecnológica. Hoy en día opera como un centro universitario con un bachillerato, ocho licenciaturas, y diez posgrados (dos doctorados y ocho maestrías); seis de ellos forman parte del PNPC (F. R., comunicación personal, 14 de enero 2020).

En cada centro universitario de la UdG se ha configurado un equipo de trabajo. En el sistema virtual se creó una comunidad académica que trabaja como a la par de los otros centros.

Los mecanismos desplegados por los miembros de las comunidades académicas varían en las instituciones al crear modelos propios (desde el diseño curricular hasta la gestión del programa). Por ejemplo, en la UAQ no se construyó un sistema de

educación a distancia similar a la UdG; no se tiene un área donde se concentran todos los programas a distancia, en su lugar se optó por formar recursos humanos de la misma universidad para dirigir los programas en distintas facultades y en bachillerato.

Los proyectos que se lograron una década atrás fueron por iniciativa de algunos académicos, hoy en día se ha logrado impulsar una estrategia institucional a partir del SIME (T. G. comunicación personal, 14 de enero 2020).

Además, ahora cuenta con un Centro de Investigación en Tecnología Educativa que asesora los diseños de aplicaciones tecnológicas y curriculares para cada facultad en sus áreas disciplinarias; la Dirección de Educación a Distancia se enfoca a producir materiales. En cada institución se crearon modelos in situ a partir de diversos códigos simbólicos y culturales con los cuales se concibe la formación científico-tecnológica. En la tabla 7 podemos observar algunos rasgos de los sistemas educativos que cada institución organizó.

Tabla 7. Caracterización de modelos de educación a distancia

Criterios/ Institución	UdG	UAQ
Sistema	Universidad Virtual	Sistema Multimodal de Educación
Antecedentes	2014	2016
Denominación	Educación Virtual	Educación Multimodal
Maestrías acreditadas	Ocho	Una
Doctorados acreditados	Ninguno	Uno
Clasificación PNPC	No escolarizado	No escolarizado
Sistema	Propio	Propio
Oferta	Nueva	Nueva
Gestión	Centralizado UdGVirtual	Desconcentrado por facultades
Plataformas	Multiplataformas	Multimodal

Fuente: elaboración propia.

Conocimientos situados para la acreditación. En este apartado podemos observar que las comunidades académicas diseñan su propia ruta hasta conseguir la acreditación en el PNPC: una vez que los sistemas educativos estuvieron en marcha, las comunidades académicas se dieron a la tarea de crear programas *ad hoc* a las

convocatorias del PNPC. Estas acciones cambiaron las dinámicas de los núcleos académicos: algunos miembros se separaron al no coincidir con estas metas, otros permanecieron articulados al proyecto aunque tuvieran diferencias personales o profesionales (Pons, 2020). También se alteraron las prácticas habituales de la gestión y organización de los posgrados, pues se privilegió cumplir con los lineamientos de una instancia externa a la propia universidad, en este caso el CONACyT.

Hasta 2015 el proceso de acreditación de un posgrado presencial y un posgrado a distancia no tenía diferencias, al menos así lo señalaba el marco de referencia. Los requisitos para la modalidad a distancia que los aspirantes debieron cumplir fueron los siguientes (Tabla 8):

Tabla 8. Criterios de evaluación no escolarizada

Criterios	Definiciones
Compromiso institucional	Respaldo institucional, apertura de plazas para contar con la plantilla habilitada, suficiencia presupuestal, además de la evaluación institucional del posgrado, procesos de gestión, administración y evidencias de las contribuciones del posgrado
Autoevaluación	Comprende el compromiso institucional y el diagnóstico con las categorías del PNPC. Categorías: 1) Estructura y personal académico del programa, 2) Estudiantes; 3) Infraestructura y servicios; 4) Resultados y vinculación
Sistema interno de aseguramiento de la calidad	Cada programa contara con políticas, normas, lineamientos de gestión, administración y evaluación
Plan de mejora	Integra una ruta estratégica de cambios y ajustes para alcanzar las metas y categorías del PNPC (matriz de fortalezas, debilidades y acciones para superarlas)
Página web	Integra datos del plan de estudios (estructura, núcleo básico, LGAC, productos, vinculación, administración y relaciones interinstitucionales)
Información estadística	Datos cuantitativos del programa de acuerdo con las categorías (plataforma PNPC)

Fuente: elaboración propia a partir de CONACyT (2015).

Respecto del Compromiso institucional, es importante destacar que los miembros de las comunidades fueron capaces de conseguir el respaldo de las autoridades correspondientes. Incluso crearon mecanismos de evaluación acordes al posgrado, pero, algunas veces, lo más difícil era disponer de los profesores habilitados para realizar la tarea. Tanto la UdG como la UAQ comenzaron capacitando a sus profesores y después contrataron a docentes que cumplieran el perfil. La UAQ reclutó a egresados de maestrías y doctorados virtuales que ya habían experimentado en un sistema a distancia; con esta estrategia superó este criterio de evaluación. Actualmente, las comunidades académicas cuentan con plantillas de profesores universitarios, profesionistas, funcionarios y expertos externos a la institución oferente.

El criterio de estructura y personal académico es, a nuestro juicio, el corazón de la propuesta curricular y marca la viabilidad del posgrado. Debido a las modificaciones constantes en las convocatorias de ingreso a PNPC, la UAQ fue sorteando diversos obstáculos para incorporar sus programas: “En 2014 se creó un doctorado en Tecnología Educativa y logramos postularlo como programa presencial en el PNPC” (T. G., comunicación personal, 14 de enero 2020). En las siguientes convocatorias se optó por diseñar una propuesta curricular para educación a distancia con la intención de cumplir explícitamente cada uno de los requerimientos de CONACyT.

En 2015 se diseñó una maestría totalmente a distancia que inició sus actividades en 2016. En ese mismo año se creó e implementó el Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa (DITE) en modalidad a distancia que ingresó al PNPC con orientación profesionalizante, con este programa maduró la educación a distancia en la universidad (T. G., comunicación personal, 14 de enero 2020).

Por su lado, la UdG se colocó a la vanguardia al crear la maestría en Transparencia y protección de datos personales: “Fue una dependencia externa a la universidad quien se acerca a UdGVirtual, [y dijo] ‘yo quiero capacitar y quiero formar a mis responsables de transparencia en los municipios y en el estado’” (F. R., comunicación personal, 14 de enero 2020). Ese posgrado se diseñó como maestría profesionalizante, siguiendo los parámetros del PNPC; se implementó con la colaboración de la unidad estatal y la unidad federal de Transparencia y protección de datos personales y la UdG; y está registrado como un posgrado de nueva creación.

En el rubro de infraestructura se identifica que la comunidad académica de la UAQ, después de incursionar en la oferta de dos posgrados a distancia con recursos propios, en 2018 obtuvo un financiamiento para equipamiento tecnológico a través de un proyecto de Fondos Mixtos: “Con estos recursos se formó en Centro de

Investigación en Tecnología Educativa que puede soportar el proyecto de educación a distancia, por lo menos cinco o diez años, además de fortalecer el canal de televisión educativa de la UAQ” (T. G., comunicación personal, 14 de enero 2020).

En la categoría de resultados y vinculación encontramos que las comunidades académicas conciben que la educación a distancia puede –y debe– responder a la creciente demanda de tipo superior. En ese sentido, la UdG incursionó en el Gobierno electrónico y protección de datos. Estas actividades permitieron renovar las relaciones entre la universidad y la sociedad, además fue favorable para que la universidad obtuviera recursos económicos extraordinarios para el programa, ya que CONACyT apoya económicamente a la institución oferente. En ambas comunidades los sistemas educativos colocan en el centro al estudiante y se trata de responder a las nuevas demandas profesionales; hay una clara visión respecto de las expectativas de la educación a distancia por parte de los estudiantes (Rama y Chan, 2017).

Los sujetos reconocen que sus experiencias personales han sido torales para concretar proyectos personales hasta convertirlos en propuestas institucionales. Se observa que los coordinadores continuamente analizan las fortalezas de sus programas y las acciones para sostenerlas (plan de mejora), porque eso implica permanecer en el PNPC. Estas pautas inciden en el diseño de lineamientos propios para organizar la información solicitada por el CONACyT (página web).

Aunque los datos más sensibles relacionados con la eficiencia terminal, infraestructura, financiamiento, plan de mejora, suelen entregarse a través de la plataforma del PNPC, es importante señalar que no dependen únicamente de las comunidades académicas: es necesario que la institución educativa se adapte a los requerimientos administrativos y de gestión de la instancia evaluadora.

Los miembros de las comunidades académicas señalaron con claridad que las políticas educativas van empujando a las universidades hacia sistemas y modalidades virtuales con gran potencial y enormes desafíos. En ese sentido, la acreditación de posgrados a distancia en la UdG y la UAQ es el resultado de un proceso colectivo donde intervienen profesores expertos en sus áreas disciplinares que, paulatinamente, aprenden y resuelven procesos administrativos, curriculares y de gestión institucional.

5 Discusión y reflexiones finales

A pesar de que la educación a distancia logra consolidarse en un nivel global a través de redes y franquicias universitarias, programas internacionales o cursos masivos y autoadministrados (García-Aretio, 2018), en México observamos que los posgrados

acreditados en un padrón de calidad del CONACyT son pocos. Los 27 programas a distancia y mixtos apenas equivalen a uno por ciento del padrón PNPC (hasta 2019 se contaba con 2,394 registros). Los datos muestran una participación desigual: la UdG cuenta con ocho programas acreditados y la UAQ con dos. Esta situación puede comprenderse mejor si observamos la historia de las instituciones, sus antecedentes y estrategias orientadas a fortalecer esta modalidad (Coronado, 2017; Moreno, 2012, 2015 y 2017; Rama, 2016; Rama y Chan, 2017).

En la indagación observamos que ambas universidades cuentan con antecedentes y disposiciones institucionales diversas que les exigen contextualizar sus propuestas, adaptarlas a la normatividad interna, y articularlas con las demandas de CONACyT. En ese sentido consideramos que tanto la creación de la oferta educativa, como la gestión y la formación científico-tecnológica a través del posgrado guardan correspondencia con los postulados del modo 2. En la medida en que estas instituciones generan modelos educativos propios y alternativas particulares es posible hablar de proceso de producción de conocimiento in situ orientado a la acreditación de los posgrados a distancia.

La bibliografía consultada hace énfasis en el contexto como un factor importante en la creación de programas a distancia (García-Aretio, 2018; Moreno 2012, 2015 y 2017). No perdemos de vista que los procesos y lineamientos impuestos en el PNPC han cambiado desde 2012: en un primer momento estos programas se denominaron “no escolarizados” y desde 2014 se consideran en esta clasificación a los posgrados a distancia y mixtos (CONACyT, 2014, 2018). Para afrontar esas modificaciones las comunidades académicas optan por diversificar sus programas, desarrollan cierto grado de pericia para responder a las categorías, criterios y procesos de evaluación; apuestan por la formación y, junto con los sujetos, crean sus propias estrategias para ingresar y mantenerse acreditados.

De acuerdo con los hallazgos es posible señalar que en ambas comunidades hay interés por desarrollar propuestas educativas en modalidades a distancia para cumplir diversos propósitos, como los establecidos por CONACyT, pero que aún se encuentran lejos de las iniciativas globales reportadas en Horizont report (Alexander et al., 2019). Entre los principales aspectos que motivan la creación de posgrados a distancia encontramos el responder a una demanda creciente por educación no presencial a partir de la virtualización de programas, tal como ocurrió con la Licenciatura en Enfermería. Esa situación los llevó a enfrentar una serie de retos, por ejemplo: a) implementar esta modalidad exige crear grupos especializados en gestión y asesoramiento pedagógico capaces de orientar las mediaciones tecnológicas hacia objetivos educativos; b) incorporar su propuesta en un contexto global donde las tecnologías ocupan mayor centralidad; c) adaptar los diseños curriculares a la educación virtual y a distancia; y d) posicionar a las instituciones

como referentes nacionales en educación a distancia con fundamentos conceptuales, curriculares y académicos, más allá de los intereses comerciales.

Al consolidar estos modelos educativos a distancia al interior de universidades centenarias que se construyeron pensando en la presencialidad, se intenta responder a las dificultades señaladas por Moreno (2017), García-Aretio (2019), Rama y Chan (2017), respecto de la flexibilidad curricular, la disrupción tecnológica y la emergencia de ambientes educativos. En esta investigación identificamos que cada institución desarrolla su propio modelo y sistema educativo a distancia a partir de la organización interna de su comunidad académica imbricando experiencias, valores, códigos culturales y éticos. Sin embargo, los programas a distancia y mixtos aún son un territorio por explorar y la intervención directa del CONACyT ha sido crucial para marcar los criterios de operación, calidad, posibilidades de continuidad y expansión.

Respecto de nuestra pregunta sobre las estrategias para crear y acreditar de posgrados a distancia, afirmamos que la capacidad estratégica no depende directamente de un organismo como el CONACyT, sino de los miembros de las comunidades académicas. Ellos han enfrentado condiciones sociohistóricas específicas y desafíos que se remontan a los últimos 25 años, cuando surgieron los primeros modelos de educación a distancia. Los sujetos han demostrado su adaptabilidad y capacidad de reinventarse; no solo han apostado ética y políticamente por abrir espacios al interior de sus instituciones y aprovechar las ventanas de oportunidad que ofrecen instancias gubernamentales o asociaciones universitarias, sino que también exhiben su flexibilidad en el diseño de estrategias orientadas a la creación y la acreditación de programas. En los casos estudiados hemos visto que se establecen compromisos personales y colectivos con las universidades, se sortean dinámicas de evaluación y se potencian las condiciones institucionales para acreditarse como programas de calidad a distancia.

Las tareas pendientes no son minúsculas, de manera inmediata aparece la evaluación de la calidad en PNPC, junto con las limitaciones del contexto social. Aunque al interior de las comunidades hay un ajuste continuo de las estrategias, es importante reconocer algunos desafíos, tales como responder a la demanda social y enfrentar las políticas administrativas e institucionales cuando no son favorables, porque esta modalidad atañe a la tecnología, pero implica también diseño, gestión, implementación y evaluación de las propuestas curriculares.

Este trabajo de investigación cualitativa no pretende hacer generalizaciones sobre “todas” las instituciones educativas que ofrecen programas de posgrado en modalidades a distancia; este es un estudio que aporta algunos indicios sobre los posgrados seleccionados. En ese sentido, las evidencias pueden convertirse en

insumos para nuevas iniciativas sobre trayectorias académicas, diseño y gestión curricular de modalidades a distancia, evaluaciones sobre el funcionamiento del PNPC, etcétera. Finalmente, consideramos que los referentes teóricos y las categorías de análisis pueden ser herramientas potentes para indagar las dinámicas internas en los posgrados. Particularmente, esperamos que los resultados puedan ser elementos de riqueza conceptual y metodológica para los interesados en el campo de la investigación educativa. 

Referencias

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., y Weber, N. (2019), *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*, disponible en <https://library.educause.edu/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf?la=en&hash=C8E8D444AF372E705FA1BF9D4FF0DD4CC6F0FDD1> (consultado: 08 de abril 2020).
- Amador, R. (2011). Redes complejas de educación superior a distancia en México hacia el año 2020. *Perfiles educativos*, 33, 45-58. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500005&lng=es&nrm=iso (consultado: 08 de abril 2020).
- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2015). *Fortalecer Sistema Nacional de Educación Superior a Distancia, el objetivo: ANUIES*. Disponible en <http://www.anui.es.mx/secretaria-general/fortalecer-sistema-nacional-de-educacion-superior-a-distancia-el> (consultado: 08 de abril 2020).
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es (consultado: 08 de abril 2020).
- Bonilla, M. (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México*. México: Consejo Nacional de Posgrado.
- Cabrera, D., Pons, L., Pérez, A., y Morales, M. (2019). *Producción de conocimientos: modelos educativos y prácticas emergentes en tres universidades mexicanas*. México: Editorial Balam.
- Chan, M. (2020). Evaluación de los posgrados a distancia: relectura de los supuestos que guiaron la construcción de un marco de referencia. En Pons, L. (Coord.), *Experiencia formativa en posgrados a distancia* (pp. 21-49). México: Editorial Balam.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 1(14), 61-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf> (consultado: 19 de diciembre 2019).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2014). *Fundamentos sobre calidad educativa en la modalidad no escolarizada*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/documentos/924-fundamentos-sobre-la-calidad-educativa-modalidad-no-escolarizada/file> (consultado: 30 de marzo 2020).

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2015). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no escolarizada*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2017). *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2018). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2019). *Padrón del Programa Nacional del Posgrados de Calidad*. Disponible en <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php> (consultado: 30 noviembre 2019).
- Coronado, G. (Coord.). (2017). *La educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- García-Aretio, L. (2018), Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1(21), 9-22.
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (22), 9-22.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (pp. 494-530). México: Gedisa.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Moreno, M. y Pérez, M. (2010). *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual*, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. (2012). Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad. En Moreno, M. (Coord.), *Veinte visiones de la educación a distancia* (pp. 17-29). México: UdGVirtual. Disponible en <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1874>

- Moreno, M. (2015). La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En Zubieta, J. y Rama, C. (Coords.), *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria* (pp. 3-16). México: UNAM, CUAED, Virtual Educa, Observatorio de la Educación Virtual.
- Moreno, M. (2017). Presencia de la educación a distancia universitaria en el despertar del siglo XXI. En Coronado, G. (Coord.), *La educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas* (pp. 17-29). México: Universidad de Guadalajara.
- Pons, L. (2020). Dispositivos estructurales y lógicas de ordenamiento del trabajo académico ante la virtualidad de la educación. En Pons, L. (Coord.), *Experiencia formativa en posgrados a distancia* (pp. 51-89). México: Editorial Balam.
- Rama, C. y Chan, M. (2017). *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC*. México: UDG Virtual-Universidad de Guadalajara, Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe Virtual Educa.
- Rama, C. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Revista Universidades*, 70(0), 27-39. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37348529004> (consultado: 30 noviembre 2019).
- Rivas, L. (2004). La formación de investigadores en México. *Perfiles latinoamericanos*, 25(12), 89-113. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532004000200004&lng=es&tlng=es (consultado: 09 de abril 2020)
- Rodríguez-Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Serna, M. y Pérez, R. (Coords.). (2012). *Logros e innovación en el Posgrado*. México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Edición Idea Books.
- Vergara, A. y Remedi, E. (2016). Una mirada al interior del Instituto de Biotecnología de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Sociológica*, 88(31), 201-234.